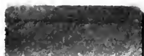

BIBLIOTECA NAZ.LE
XXVI*
C
18
NAPOLI



LA QUESTION DU GREC

Bruxelles. — Typ. A. Lacroix, Verboeckhoven et Cie, Boulevard de Waterloo, 42.

LA

QUESTION DU GREC

ET LA

RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN

QUELQUES PIÈCES DU PROCÈS RECUEILLIES ET MISES EN ORDRE

PAR

ÉMILE DE LAVELEYE





BRUXELLES
A. LACROIX, VERBOECKHOVEN ET Cie, ÉDITEURS
BOULEVARD DE WATERLOO, 42

1869

INTRODUCTION

En Angleterre, avant d'adopter une réforme importante, la Chambre des communes ouvre une enquête afin de connaître les opinions et les faits dont il importe de tenir compte.

Comme en Belgique on ne fait pas de même, j'ai cru utile, au moment où l'on s'occupe d'une réforme de l'enseignement moyen, de réunir quelques écrits publiés de divers côtés au sujet de cette question et qui correspondent à peu près aux dépositions recueillies dans les enquêtes anglaises. Mon seul but est d'appeler l'attention sur un objet dont l'importance est si évidente qu'il est inutile de la faire ressortir.

E. L.

Les paroles prononcées par M. le Ministre de l'intérieur au sein du conseil de perfectionnement de l'enseignement moyen, ayant été l'occasion des débats engagés au sujet de la réforme de cet enseignement, nous croyons devoir les reproduire d'abord :

Messieurs,

Je désirerais soumettre à vos délibérations quelques points qui me paraissent mériter une attention spéciale.

Je voudrais d'abord que la situation de l'enseignement de la langue grecque fût l'objet d'un sérieux examen.

J'ai pu constater moi-même, et c'est, du reste un fait notoire, que les meilleurs élèves ne peuvent, après avoir terminé leurs humanités, lire couramment non seulement un poète, mais même un prosateur grec. Ils parviennent, sans doute, à faire assez facilement une version de Xénophon, de manière à en rendre fidèlement le sens, mais ils n'y arrivent qu'en s'aidant d'un dictionnaire et en étudiant chaque phrase. La lecture d'un auteur grec est ainsi toujours pour eux un travail pénible, absorbant sur le sens des mots l'attention qui devrait porter sur les pensées de l'auteur, et enlevant tout le charme que réclame une étude littéraire.

On a voulu attirer les élèves vers les chefs-d'œuvre de la littéra-

ture grecque; ils n'emportent en sortant de l'athénée que le souvenir de la fastidieuse étude des éléments de la langue; ils n'ouvriront plus, désormais, un auteur grec, et les connaissances incomplètes qu'ils avaient péniblement acquises s'évanouiront bientôt, leur laissant tout au plus quelque facilité pour comprendre les mots que notre langue emprunte au grec.

On doit reconnaître qu'un pareil résultat ne vaut pas le temps qu'on y consacre pendant cinq années de classe.

Quel est le remède qu'appelle cette situation?

On peut fortifier ou réduire l'étude du grec.

Si l'on donne à cette étude une importance au moins égale à celle qui est accordée à l'étude de la langue latine, on permettra à un certain nombre d'élèves de lire avec facilité la plupart des prosateurs grecs. Si le travail est ainsi augmenté, il y aura au moins un résultat sérieux, et l'on n'aura plus ce grave inconvénient de consacrer des forces intellectuelles à une étude qui reste stérile parce qu'elle reste inachevée.

Si, au contraire, on réduit l'enseignement du grec, on renoncera pour la masse des élèves au résultat littéraire, recherché plutôt qu'atteint jusqu'ici; le grec ne sera plus appris avec soin que par ceux qui, après leurs humanités, se consacrent spécialement à l'étude des belles-lettres; l'enseignement de cette langue dans les athénées se bornera à donner cette connaissance superficielle qui suffit à l'intelligence étymologique des termes scientifiques. Mais on conservera pour d'autres matières presque tout le temps qu'absorbe aujourd'hui l'étude du grec.

Si, admettant que la situation actuelle demande une réforme, vous pensez, messieurs, que l'une des deux solutions que j'indique doit être adoptée, vous aurez à vous prononcer sur différentes conséquences de cette réforme.

L'augmentation du temps consacré au grec impliquerait naturellement la diminution du temps employé à l'enseignement d'autres matières. Vous auriez, pour ce cas, à examiner quelles sont celles auxquelles on peut imposer un sacrifice.

La solution contraire rendrait un temps assez considérable dispo-

nible; il y aurait à en indiquer l'emploi. Les autres langues qui sont enseignées dans nos écoles se le disputeraient. Le latin se trouverait en face des langues modernes. D'un côté, il serait éminemment utile de rendre le latin tout à fait familier aux élèves; mais, d'un autre côté, l'importance des langues vivantes croît chaque jour; pendant que la facilité des communications leur donne une utilité pratique incontestable, les grands travaux scientifiques et littéraires de l'Allemagne et de l'Angleterre en rendent la connaissance presque indispensable pour les fortes études. Messieurs, ce que je viens de dire des langues moderues me conduit à un autre point que je veux signaler à votre attention.

Le recrutement des professeurs de langues modernes offre des difficultés que l'on ne rencontre pas pour pourvoir aux chaires de langues anciennes. Souvent les professeurs capables d'enseigner l'allemand et l'anglais suffisamment pour les besoins pratiques sont peu aptes à donner un enseignement littéraire de ces langues. Je crois que l'on néglige trop le mérite des grands écrivains de l'Allemagne et de l'Angleterre; on concentre trop exclusivement l'étude littéraire sur les auteurs anciens. — Il importe, dans la section professionnelle surtout, que l'enseignement des langues modernes ne soit pas limité à ce que réclament l'industrie et le commerce. Des professeurs instruits trouveraient à faire de l'enseignement de ces langues un moyen de développer le sentiment littéraire chez ceux surtout auxquels la connaissance des écrivains de l'antiquité reste étrangère.

L'enseignement des humanités est dans notre pays complétement uniforme; quand une mesure semble devoir être prise, on l'applique à l'enseignement moyen tout entier. Il résulte de cet état de choses deux inconvénients : le premier, c'est qu'on hésite à appliquer des réformes qui ont de prime-abord une aussi grande extension et qui ne peuvent être soumises à des essais; le second, c'est qu'on est dépourvu de tout moyen de juger simultanément des systèmes différents, qu'il pourrait être utile d'apprécier par des résultats comparatifs.

La conséquence de cet état de choses est naturellement de maintenir presque sans changement le mode d'enseignement des humanités,

et il est remarquable de voir combien peu il a varié au milieu des modifications si profondes qui se sont produites dans la société.

Le conseil examinerait, je pense, avec fruit, s'il ne serait pas utile d'apporter parfois à l'enseignement d'une ou de deux écoles des changements dont on voudrait apprécier les effets. N'y aurait-il pas avantage, par exemple, à faire une étude comparative du nombre d'heures le plus convenable à assigner aux classes, de la répartition de certaines matières dans les différents cours, des divers modes préconisés pour l'enseignement des langues?

On ne peut guère se dissimuler que rien n'est moins attrayant que l'enseignement qui est donné dans les classes inférieures des humanités. L'étude des langues, et principalement des langues anciennes, absorbe presque tout le temps des leçons. On donne consécutivement, en sixième, jusqu'à trois heures de latin; en cinquième, deux heures de latin, et ensuite une heure de grec. L'histoire ne figure pas au programme de ces cours; la géographie ne prend qu'une heure par semaine; on n'y rencontre presque rien qui excite chez les enfants la curiosité, cet énergique stimulant des études.

C'est un grand point de ne pas faire considérer l'étude comme une chose fastidieuse, et les connaissances acquises fussent-elles moindres, il y aurait une ample compensation dans l'adoption de mesures qui donneraient le goût d'apprendre. Ainsi, une diminution du temps consacré dans les classes inférieures à décliner et à conjuguer ne pourrait-elle être essayée?

On s'est étonné souvent de ce qu'après les six années d'humanités, dont une grande partie est appliquée à l'étude du latin, les élèves n'ont pas une connaissance plus parfaite de cette langue. Les résultats sont certainement inférieurs à ceux que l'on obtiendrait dans l'enseignement des langues modernes en y donnant le même temps. Cette différence tient-elle exclusivement à une difficulté plus grande de la langue latine? Les méthodes employées n'ont-elles ici aucune influence? Question importante, puisqu'elle porte sur la matière qui occupe la première place dans les études humanitaires, et que, peut-être, il y aurait utilité à élucider par des expériences comparatives.

Je n'ai, messieurs, en vous soumettant ces observations, la pré-

tention d'indiquer aucune solution. J'ai pensé qu'il était de mon devoir de vous indiquer quelques points qui m'ont paru matière à progrès. Je sais que je trouverai chez vous, avec les connaissances et l'expérience nécessaires pour réussir, un concours complet dans tout ce qui peut améliorer les études humanitaires.

Un bruit assez étrange est venu jusqu'à nous. Le gouvernement, animé d'un louable esprit de réforme, s'occupe, paraît-il, d'améliorer, de fortifier notre enseignement secondaire : et convaincu du peu de résultats produits par l'étude du grec dans les athénées, il n'a rien imaginé de mieux que d'en proposer la suppression au conseil de perfectionnement. Si cette docte réunion ne trouve aucun moyen de perfectionner les méthodes, et peut-être aussi un peu les professeurs, de telle façon que nos rhétoriciens soient en état d'aller tout droit à l'école d'Athènes, on l'invitera à sacrifier résolûment l'étude du plus beau langage que les hommes aient jamais parlé.

Nous ne sommes point orfévres, pas même professeurs de grec. Mais nous demandons la permission de nous prononcer sur ce point avec franchise. Si nous avions l'honneur de faire partie de ce conseil, nous donnerions plutôt notre démission que de coopérer, ou seulement d'assister à un pareil meurtre. Car supprimer le grec des athénées, c'est tout bonnement décapiter les humanités.

La question est donc de savoir si c'est aux humanités qu'on en veut, si notre enseignement littéraire et philologique doit perdre toute importance et tout sérieux, et si l'on compte tout ramener à une instruction purement professionnelle. Quand on nous dit : « A quoi bon étudier si longtemps le grec, pour être tout au plus en état, au sortir du collége, de traduire Xénophon à coups de dictionnaire? » nous demanderons comment faisaient les athénées de l'ancien régime; et pourquoi, avant la réorganisation, l'étude du grec produisait de meilleurs fruits. Voulez-vous, de ce fait, des

preuves, des noms propres? Nous en donnerons; et si les docteurs de l'école normale de Liége ne sont pas capables de rivaliser avec leurs devanciers, sortis simplement des facultés, nous demanderons qu'on l'avoue franchement, et qu'on nous en fasse connaître la raison.

Mais au fond, cela n'importe guère. Les humanités n'ont point pour but final de préparer des traducteurs. Et quand même la faiblesse des élèves en grec serait aussi générale et aussi grande qu'on le prétend, ce que nous contestons, cela ne suffirait point pour justifier une si barbare mutilation.

C'est prendre la question par le petit côté. Qu'est-ce qui fait l'éternelle supériorité des humanités, pour former l'intelligence et le jugement, supériorité qu'un homme essentiellement pratique, un ingénieur, M. Andries, a proclamée hautement, dans une occasion récente et solennelle? C'est ce commerce de tous les jours avec le génie si libre, si sain, si vigoureux, si esthétique et si philosophique de la Grèce. C'est cette lutte, plus ou moins heureuse, d'un esprit adolescent, pour comprendre et pour reproduire les beautés d'écrivains sans rivaux. Aucun peuple du monde n'a jamais atteint, comme les Grecs, à l'excellence de la forme. Les lire assidûment, c'est apprendre, non seulement à bien dire, mais encore à bien penser. Voilà pourquoi l'élève sort tout formé des colléges : le pli, dès lors, est ineffaçable. Et la noblesse de l'âme, la force du caractère, non moins que les talents de l'esprit, sont le résultat le plus solide et le plus réel de ces six années de grec.

Si l'on se figure que le latin suffira à tout, c'est qu'on en a meilleure opinion que les Romains eux-mêmes, qui faisaient de l'étude du grec la base de leur éducation.

Ainsi donc, vos élèves de poésie n'ouvriraient pas le divin Homère, le père de toute poésie? Vos futurs politiques ne connaîtraient Thucydide que de nom? Et il suffirait à vos futurs disciples d'Hippocrate, de savoir par cœur le jardin des racines grecques? Et vous appelez cela améliorer et progresser! Vivent donc les rétrogrades, qui nous ramèneraient à Rollin!

Nous n'en dirons pas plus. Il nous reste encore quelque espoir

qu'avant de porter la cognée dans les études humanitaires, on cherchera des modèles et des leçons, non pas en France seulement, mais aux Pays-Bas, et surtout en Allemagne. Nous croyons même que le gouvernement n'oserait pas prendre une mesure de cette gravité, sans avoir consulté les universités, dont personne ne contestera l'indépendance, ni l'autorité.

Remarquons, en passant, que depuis l'invention funeste des cours à certificats, le gouvernement semble ne prendre conseil, dans ses améliorations, que des fruits-secs et des récipiendaires malheureux. Améliorer les programmes, c'est pour lui synonyme de rayer les matières, diminuer les exigences, abaisser l'enseignement. C'est le système qu'on va appliquer aux écoles normales primaires. On sait avec quel succès on a *simplifié* les études universitaires. Faisons des vœux pour que cette manie de mutilation épargne au moins l'enseignement.

(*Journal de Gand*) Z.

Bruxelles, 15 novembre 1868.

Monsieur le Directeur,

Je viens de lire dans votre numéro du 10 courant, un article signé Z., qui s'occupe des graves questions soulevées récemment par M. le ministre de l'intérieur au sein du conseil de perfectionnement. M. Z. me paraît un classique philhellène trop endurci (ne commence-t-il pas son article par le pompeux alexandrin que Racine met dans la bouche d'Achille :

> Un bruit assez étrange est venu jusqu'à moi,
> Seigneur...
> On dit, et sans horreur je ne puis le redire,
> Qu'à l'ordre de Pirmez la langue grecque expire !

M. Z. me paraît trop endurci, dis-je, pour modifier ses idées, mais permettez-moi de m'adresser à vos lecteurs, car je ne puis les laisser sous l'empire des sentiments tumultueux que l'article héroïque de M. Z. a dû leur inspirer : n'exhale-t-il pas de déchirantes plaintes? ne crie-t-il pas au *meurtre?* (sic) n'affirme-t-il point qu'on veut *décapiter* les humanités?

Et pourquoi ces phrases pompeuses, ces cris, ces colères? Parce que M. le ministre de l'intérieur constate un fait simple, avéré, incontestable, dont M. Z. me fournira tout à l'heure lui-même la preuve, c'est qu'au sortir des humanités, après cinq ans d'études du grec, les meilleurs élèves sont incapables de comprendre, de traduire à vue le prosateur le plus facile. Ces cinq années d'études rebutantes, aboutissant à un résultat négatif, ne pourraient-elles pas être remplies plus utilement par un travail plus rationnel, d'un usage plus pratique, développant davantage l'intelligence de l'élève et dont au sortir des humanités il trouverait une fréquente application? Qui donc oserait le contester?

Mais qu'on ne se méprenne point sur la portée des considérations si sensées, si justes, émises par M. Pirmez; qu'on n'y cherche point l'intention de diminuer en rien les études philologiques et littéraires; telle n'est certes point sa pensée, et il faut toute la perspicacité qu'a donnée à M. Z. l'étude du grec, pour attribuer au ministre le désir d'amoindrir les humanités et de tuer les études philologiques et littéraires.

Oui, dirai-je avec M. Z., il faut étudier le génie de la Grèce; étudions l'esprit de ses œuvres, mais ne perdons pas de belles années à en travailler la lettre qui reste en définitive close pour nous. Entrons en commerce intime avec les grands écrivains de l'antiquité : c'est ce que vous ne faites pas. Lisons Homère, mais dans une langue qui nous permette de le comprendre. Étudions Thucydide en français, comme je l'ai fait, pour y apprendre la guerre du Péloponèse et y lire de belles harangues, et non en grec, comme M. Z., pour y apprendre la politique dont il n'est point question. — Ne serait-ce point une étude littéraire que celle des traductions des classiques? L'analyse d'une Philippique mise à la portée de celui qui l'étudie, développe-

rait-elle moins la noblesse de l'âme, la force du caractère, la vigueur de l'intelligence qne le travail pénible de la traduction où l'élève, absorbé par la nécessité de comprendre chaque mot, de saisir chaque phrase, ne peut se rendre compte de la beauté d'un ensemble qui lni échappe? Le goût, le sentiment du beau ne se formeront-ils pas bien mieux dans l'étude de Schlegel et de Lessing que dans n'importe quel auteur ancien? Puis n'y a-t-il donc de génie littéraire, de grandeur philosophiqne, de poésie élevée que dans l'antiquité? Et se peut-il qn'on prétende qu'il vaille mienx étndier Homère dans la langne de la Grèce qu'on ne comprend pas, que Shakspeare, Gœthe et Schiller, dans une langue qu'on devrait parler. L'intelligence des élèves se développera-t-elle moins dans l'étude des magnifiques essais de Macaulay que dans l'histoire d'un Tite-Live et d'nn Thncydide?

Le génie humain, il fant l'admirer partout, non seulement dans l'antiquité, mais dans les chefs-d'œuvre des temps modernes, car il est de tons les temps et de toutes les langues; et vouloir dans les hnmanités limiter les études littéraires aux langues mortes est aussi absurde que le serait en anatomie l'étude exclusive de fossiles. Élevons donc les âmes et formons les caractères par les étndes littéraires, mais point d'engouement irréfléchi pour des œuvres qu'on est convenu d'admirer, souvent parce qu'on ne les comprend point; pas d'exclnsion ponr celles qn'on pourrait comprendre et qn'on délaisse au grand préjndice de la jeunesse.

Ce qu'il faut dans nos colléges, c'est l'introduction d'une science éminemment moderne, qui embrasse l'ensemble des œuvres de l'esprit hnmain : cette science, c'est la critique littéraire.

Laissons de côté tout ce bagage inntile des langues mortes, qui n'offrent qn'nn intérêt de curiosité; allons droit au cœur de la littérature ancienne, assimilons-nons ce qu'elle a de bean et de grand et rejetons son écorce indigeste qui nous empêche de la comprendre. Ne communiquons pas seulement avec les morts; vivons avec les vivants, et donnons le temps que nous économiserons ainsi aux sciences positives et aux principes généraux des sciences sociales et politiques.

Je ne puis, monsieur le directeur, qu'effleurer ce vaste sujet de l'enseignement humanitaire, mais avant de vous remercier de votre hospitalité, permettez-moi de soumettre à l'honorable M. Z. si confit dans son amour du grec, quelques questions générales sur l'état actuel de l'instruction.

Qu'il recherche avec moi le principe qui a présidé à son organisation.

Qu'il me dise sur quelle base rationnelle l'enseignement repose.

Pourquoi enseigne-t-on telle matière plutôt que telle autre?

Et si, faisant pour un moment table rase de l'état de choses actuel, on chargeait M. Z. d'organiser une éducation rationnelle, destinée à former l'intelligence de la jeunesse, à faire de ces enfants qu'on lui confie, des hommes, des citoyens utiles, qu'il me dise si l'étude du grec rentrerait dans son programme et si vingt matières aujourd'hui négligées ne primeraient pas celle-là?

Je m'arrête, monsieur le directeur, et je livre à M. Z. et à tous les hommes qui s'occupent d'instruction, ces considérations dignes, à mon avis, de leurs méditations. Aucune question n'est plus grave que celle-ci. L'avenir de la société en dépend, car vous la transformerez en modifiant l'enseignement et je suis convaincu que l'état de choses actuel appelle une réforme radicale.

Agréez, monsieur le directeur, l'assurance de ma considération distinguée.

Un père de famille,

E. A.

Réponse de Mr Z. à Mr E. A.

L'accusation d'être un classique endurci, que me lance M. E. A., est complétement gratuite. Où voit-il que je veuille toucher à ce que le programme des humanités renferme de matières étrangères aux

langues mortes? Nul n'est plus pénétré que moi de l'utilité des langues vivantes. Et s'il y a ici qnelqu'nn d'exclnsif, c'est bien celni qui voterait volontiers la déchéance dn grec et du latin.

L'étude du grec serait rebutante! Ah! monsieur E. A., parlez pour vous : ou plutôt votre lettre pronve que vons parlez des langues mortes comme un avengle des couleurs. Ne jugez donc point si sévèrement ce que vous paraissez connaître si peu. Ce n'est que par des humanistes, que cette question peut être sérieusement discutée.

Vous vons portez fort que M. Pirmez ne veut diminuer en rien les études philosophiques et littéraires. Puisse votre perspicacité, que l'étude du grec n'a point affaiblie, n'être point en défaut. Mais avouez qne rendre le grec facultatif, ou borner aux racines passées dans le français le maximum obligatoire, sont les plns étranges moyens qn'on puisse employer ponr en renforcer l'étnde. Ainsi donc, le meilleur moyen d'engager les élèves à étudier une langue, ce serait de leur permettre de ne pas le faire, si cela les amnse. Je risquerais bien le *risum teneatis*, si je n'avais peur qne vons ne me trouviez encore trop classique. Quant à la proposition d'étndier les auteurs grecs en français, elle est tellement plaisante, que qnoique cette idée nous soit passée par la tête, nons n'avions pas osé la produire; le sarcasme nous paraissait trop violent. M. E. A. a le courage de formuler l'idée; qn'il veuille bien ne pas se fâcher, si nons lui disons ce qu'elle nous rappelle. C'est d'abord Calino, qui sait toutes les laagnes, mais qui les parle toutes en français, pour sa commodité. Et pnis, ces comédiens de petite ville, qui annonçaient *la Pie Voleuse*, mais sans musique. Un dialogue vif et animé devait remplacer avantageusement la mélodie rossinienne.

Si Schlegel et Lessing sont tellement snpérienrs anx anciens, comment se fait-il que les Allemands ne s'en contentent pas? Il est possible que Shakespeare (sans *c*), Gœthe et Schiller soient plus aisés à comprendre que les Grecs, pour des élèves flamands. Mais les programmes sont faits pour toutes les provinces. Et la partie wallonne du pays compte six athénées sur dix. Or, comme difficulté *rebutante* (le mot est de vous), l'anglais et l'allemand valent le grec, pour un wallon.

Le conseil d'admirer le génie humain partout ne s'applique pas à Z. qui n'y a jamais manqué; mais il se retourne contre E. A. qui manque singulièrement au respect auquel le génie a droit, en comparant tant d'œuvres immortelles et toujours jeunes, à des fossiles.

La critique littéraire n'a nul besoin d'être introduite dans nos colléges; car elle y forme le fond même de l'enseignement. Et il suffit d'y avoir passé, pour ne pas l'ignorer.

Que dire de l'intérêt de curiosité qu'offrent uniquement les langues mortes? Et de ce moyen neuf et ingénieux d'aller droit au cœur de la littérature ancienne, par l'intermédiaire de traductions françaises? Il faudrait ouvrir un cours complet d'humanités à l'usage de M. E. A. et nos colonnes n'y suffiraient pas.

Quant aux questions, sans doute fort intéressantes, par lesquelles notre contradicteur bruxellois termine sa lettre, elles nous transporteraient sur un terrain trop vaste, et trop mal limité, et elles n'offrent aucun intérêt pratique. M. E. A. y fait le procès à l'organisation de l'enseignement tout entier. Qu'il précise ses attaques, et nous verrons s'il est urgent de lui répondre. Pour le moment, il ne s'agit que de discuter la convenance qu'il y a de réduire à rien l'enseignement du grec. Nous n'avons ni le temps ni le désir de déplacer le débat. Douter un instant que si nous étions appelé à tracer le programme d'une instruction moyenne idéale, nous n'y ferions pas entrer les langues mortes, et en particulier le grec, par les mêmes raisons qui nous portent à les défendre aujourd'hui contre l'éviction dont on les menace, c'est nous supposer bien peu de logique.

Enfin, le seul fait que, le premier de tous les journaux belges, nous avons pris la parole sur cette matière, au risque de déplaire à nos meilleurs amis, prouve bien que nous n'avons pas attendu le conseil de M. E. A. pour apprécier la gravité du problème posé, devant le conseil de perfectionnement, par un jeune ministre dont personne ne songe à suspecter les excellentes intentions, et dont nul ne prise plus haut que nous l'esprit, la science, la haine de la routine, et la décision courageuse.

Z.

---

19 novembre 1858.

Mon cher Directeur,

Puisque chacun dit son avis au sujet de la réforme de l'enseignement moyen, proposée par M. Pirmez, permettez-moi de vous dire aussi le mien.

Procédons par ordre.

Et d'abord l'enseignement moyen doit il être réformé ?

J'ignore ce qu'on en pense à Gand, mais je crois pouvoir dire qu'à Liége la plupart des pères de famille et tous les professeurs d'université répondront que oui. Les pères de famille trouvent que leurs enfants ont trop de devoirs à faire, et les professeurs d'université affirment que les élèves leur arrivent mal préparés pour le haut enseignement. Etant l'un et l'autre, je dois avouer qu'ils ont raison.

Voilà qui est déjà grave : beaucoup de temps employé et peu de résultats obtenus. Un industriel dirait : c'est une machine qui fonctionne très mal.

Est-ce la faute des professeurs? En aucune façon. — Ils ont, en général, du zèle, de l'instruction, du talent même. Sous ce rapport je n'entends nulle plainte et beaucoup d'éloges; c'est la méthode, le système qui est mauvais, et ceux qui sont obligés de suivre le programme sont souvent les premiers à s'en plaindre.

Voyons les langues anciennes. On consacre six ans au latin et cinq au grec. Résultat net incontestable : on sait peu le latin et point du tout le grec.

Les élèves sortant de rhétorique, — sauf quelque helléniste exceptionnel, et encore,—sont-ils en état de lire Homère, le lisent-ils? Je réponds sans hésiter : non.

La langue et la littérature grecques sont les plus belles qu'ait produites le génie humain. Sans doute, mais si je ne parviens pas à les comprendre, autant me faire étudier l'iroquois. Cela vaudrait

même mieux, car du moins ainsi je n'aurais pas pris le grec en horreur, ce à quoi on arrive parfaitement à présent.

Je me considère comme représentant la moyenne des intelligences et la moyenne des élèves faisant leurs humanités. Je m'interroge et je crois pouvoir affirmer que le peu que j'ai su de grec ne m'a jamais servi à rien. Je dis à RIEN, pas même à expliquer les étymologies. Je considère donc le temps consacré au grec, *dans les conditions actuelles*, comme absolument perdu. Si les élèves l'employaient à jouer aux barres, à la balle, ce serait un profit énorme. Ils auraient le corps plus leste et l'esprit plus dispos.

Passons au latin. N'est-ce pas un fait bien extraordinaire qu'avec quatre heures de travail par jour, pendant six ans, on n'arrive pas à apprendre convenablement une langue, mère de celle que nous parlons, ayant les mêmes racines, le même génie que le français? Mais certainement en ce temps-la, un jeune homme d'une intelligence ordinaire apprendrait et très bien, l'hébreu, le hongrois ou l'arabe, c'est à dire une langue d'un génie complétement différent des idiomes indo-germaniques auxquels nous sommes habitués.

Ici encore je me permets de me prendre moi-même pour exemple. J'étais comme on dit *fort en latin*, j'ai eu le premier prix de version dans les classes supérieures, battant même les vétérans en rhétorique. A l'université, pour mon examen de candidat en philosophie, j'ai présenté Perse; c'est tout dire. Néanmoins, je ne savais pas assez de latin pour lire un auteur — fût-ce Virgile — *avec agrément*. J'ajouterai cependant que j'ai goûté les beautés du latin, mais comment y suis-je parvenu? En lisant tous les poètes dans le texte avec une traduction en regard, m'aidant de celle-ci dans les passages difficiles et notant les vers dont le sens ou l'image me frappaient. C'est donc en suivant une méthode sévèrement interdite dans les classes, que je suis arrivé à un certain résultat. Je voudrais savoir combien il y a d'élèves dans les universités qui *lisent* des auteurs latins pour en goûter le style.

Je conclus : oui, il faut une *réforme radicale*, car avec la méthode actuelle, on accable, on dégoûte l'élève et on ne parvient à lui bien apprendre ni le grec, ni même le latin.

Me parler des beautés du grec, c'est me vanter les splendeurs du langage que parlent les habitants de la planète Venus. Beautés sans pareille, je le veux, mais si je ne les entends pas!

Le cheval de Roland était le plus beau du monde, il n'avait qu'un défaut, il était mort.

J'examinerai maintenant, si vous le permettez, les réformes qu'on propose.

Tout à vous, EMILE DE LAVELEYE.

Puisque notre honorable ami et collègue M. Emile de Laveleye nous en donne l'exemple, il faut bien que nous rejetions le Z. derrière lequel, suivant l'usage, nous abritions notre incognito. Ce n'est pas avec l'espoir présomptueux que notre nom pèse autant que le sien dans la balance. Ce nom seul, en toute question littéraire, vaut une légion d'arguments; et il eût été plus généreux, peut-être de ne pas se servir contre nous d'une si grosse artillerie. Que de gens à qui la signature de l'avocat suffira pour décider la cause, et qui ne se donneront point oure de peser les raisons! Mais il y a dans ce procédé quelque chose de chevaleresque qui nous séduit. Et moi aussi, j'ai foi dans mon bon droit, et puisque vous invoquez votre expérience personnelle, permettez-moi de la contrôler par la mienne. Je suis plus jeune et mes souvenirs sont plus frais. J'ai passé par les mêmes travaux et les mêmes succès. Je suis comme vous premier de rhétorique, comme vous lauréat de philologie, comme vous professeur d'université : et cependant quand je rentre par la pensée dans cet athénée où j'ai passé les plus heureuses années de ma vie, je n'y vois rien de pareil à ce que laissent supposer vos humoristiques récriminations.

Je vous entends : vous me répondez que les langues mortes n'ont pas de plus chaud partisan que vous. Vous n'attaquez que la méthode. Tant de peine, tant d'argent, tant d'heures et tant de jours, pour un si mince résultat! C'est une équation boiteuse dont les ter-

mes ne s'équilibrent pas, un marché de dupes où l'on donne beaucoup de denrées précieuses, pour recevoir un peu de latin et presque pas de grec, objets d'un aussi mauvais placement dans la vie que le crocodile empaillé de l'usurier de Molière ou que la jument de Roland.

Telle est bien la thèse qu'affectionnent les esprits pratiques. L'honorable M. Pirmez fait exactement le même raisonnement. Nous en reconnaissons toute la portée. Seulement, nous croyons qu'il ne suffit pas pour trancher la question.

Au risque de me répéter, il faut bien que je rappelle la double utilité de l'étude des langues mortes. Elles sont utiles avant tout comme *moyen* de culture générale; leur utilité intrinsèque n'est que secondaire. Ceux qui condamnent ces langues, parce qu'ils ne les savaient qu'imparfaitement au sortir du collége, prennent l'accessoire pour le principal, et regardent la chose par son plus petit côté.

Est-ce peu que d'avoir grandi intellectuellement au sein de cette atmosphère antique, d'avoir peuplé son imagination d'images grandioses, d'avoir développé, au contact des héros, les sentiments généreux de son cœur, et dans la conversation des philosophes, les plus nobles parties de sa raison? Est-ce peu que d'avoir appris à penser juste et à parler noblement?

Persistons à le redire, puisqu'on persiste à le contester : c'est par l'étude des belles-lettres antiques qu'il faut initier les jeunes gens à la vie. Où en serions-nous si les trois derniers siècles avaient pensé comme nos contradicteurs en matière d'instruction? Sans humanités, point de Renaissance, point de grand siècle, point de Voltaire ni de Montesquieu. Sommes-nous déjà si grands, que nous puissions nous passer de cette moelle vigoureuse, qui nourrit depuis dix-huit siècles l'élite de l'humanité?

La contre-épreuve est faite. Nos sections professionnelles emploient *six* années à former les jeunes gens, sans latin ni grec, rien qu'avec le français et les langues vivantes; et l'infériorité de leurs élèves vis-à-vis des humanistes est si grande qu'elle frappe les hommes les plus positifs, et cela dans des études techniques où le latin ni le grec ne sont plus d'aucun usage.

J'ai dono le droit d'effirmer que, *même dans les conditions actuelles*, l'étude du latin et du grec est préférable à toute autre, comme moyen de développer les intelligences, et de les préperer aux hautes études.

Il est possible, du reste, qne les programmes, ls méthode, et même un peu les maîtres, laissent à désirer. Qu'on améliore tout cela, rien de mieux. Mais n'oublions pas qu'en fait d'enseignement l'homme est tout; le programme, la méthode et le livre peu de chose. Un bon professeur saura tirer parti du plus détestable progremme, comme nn habile ouvrier des plus mauvais outils. Et pour tout dire enfin, c'est de l'élève lui-même, de son initiative et de sa persévérance qne dépendent ses progrès. La meilleure organisation ne pourrait rien faire de générations molles et énervées.

M. de Laveleye nous en fonrnit lui-même la preuve dans ses réminiscences scolaires, dont la franchise nous charme infiniment, mais dont l'originalité nous étonne et nous tient un peu en défiance.

Son grec, essure-t-il, ne lni a pas même servi à comprendre les innombrables dérivés, scientifiques et autres, dont le français regorge. C'est là un cas bien particulier, je dirais volontiers une idiosyncrasie; maie qu'on n'aille pas m'accuser de vouloir tourmenter lee premiers en grec, en leur posant nne énigme qui les force à recourir eu dictionnaire. Et à quel dictionnaire? Au grec, ou au françsis? M. de Laveleye nous déconvre dans nos colléges des ebîmes d'ignorance dont la noirceur nons fait hésiter.

Il est en effet plns commode de se servir d'une traduction que d'un lexique, pour goûter sans fatigue les beautés de tant d'auteurs qn'on n'explique point sur les bancs. La treduction, ici, n'est que la clef du texte, elle en suppose la lecture, et ne la remplace point, comme le veut M. E. A. Cependant, c'est evec raison qne ce procédé commode est interdit aux élèves. Il faut proscrire de l'enseignement tout ce qni supprime l'effort. Cer ce n'est qne du travail que dérive le talent. Je ne parle pas des traductions interlinéaires que leur barbarie seule doit faire rejeter.

Jadis on célébrait le *labor improbus*, et les perents croyaient remplir un devoir en l'imposant à leurs enfants. Aujourd'hui, nous

avons changé tout cela. Ce sont les enfants qui dictent les programmes, et les parents qui souffrent pour la tendre cervelle de leurs chers rejetons des travaux forcés auxquels les soumettent des professeurs inhumains.

Ah ! mon cher monsieur de Laveleye, si vous aviez été élevé comme cela, vous n'écririez pas tant de belles pages dans cette admirable prose, qui prouve, tout au moins, que le système d'éducation qne vous attaquez pour l'avoir subi, ne porte pas des fruits si malheureux.

Que dire maintenant, d'un homme qui présente Perse à l'examen, et qui ne lit pas Virgile assez couramment pour y prendre plaisir? Que le vrai peut quelquefois n'être pas vraisemblable, et qu'nne rencontre si anormale de capacité et de faiblesse dans un même sujet, ne peut servir de base à aucune induction, parce qn'elle constitue nne sorte de monstruosité inexplicable.

Il y a de fortes présomptions que les élèves de rhétorique, et même ceux de seconde, lisent Homère, puisqu'ils doivent l'expliquer, et l'apprendre par cœur. Il est prouvé, du reste, que les élèves de nos athénées traduisent à première vue les *Helléniques* de Xénophon, ce qui n'est déjà pas mal.

En résumé, si le grec ne vous a jamais servi à rien, est-ce bien preuve suffisante de son inutilité? Je vous renvoie aux Anglais, et à votre ami lord Brougham. Mais, encore un coup, allez-vous me dire, c'est du grec mal enseigné que je parle. Donnez-moi donc la main. Il faut un changement de méthode, mais il faut conserver le grec comme le latin parmi les branches obligatoires, et enseigner autre chose que ce *Jardin des racines grecques*, qui faisait les délices de ma troisième.

Amilla, combat, ardeur grande,
Amis .. Ici ma pudeur recule.

Mais suffirait-il d'améliorer la méthode? Ne faudrait-il pas augmenter le nombre d'heures? Et le pourrait-on sans nnire à ces branches accessoires, telles que l'histoire, la géographie, les mathématiques, et les sciences naturelles, branches auxquelles nous atta-

chons autant de prix que personne? Est-il indispensable d'en sacrifier quelque chose pour loger le grec plus à l'aise? C'est ce que nous examinerons dans un prochain article.

Frédéric HENNEBERT,
Professeur à la faculté de philosophie et lettres.

Liége, 21 novembre 1868.

Mon cher directeur,

Dans ma dernière lettre, j'ai affirmé que les élèves, au bout de six ans d'un travail qu'on peut considérer déjà comme excessif, arrivaient à ce fâcheux résultat de ne pas savoir le grec et de ne savoir le latin qu'imparfaitement.

Est-ce vrai, oui ou non? Ce serait un point à établir, si on venait à le nier; mais comme M. Z. lui-même ne le nie pas, je considère le fait acquis au procès.

Que reste-t-il à faire? Évidemment, changer de système le plus tôt possible.

Si l'État avait une locomotive dont les roues tournassent sur place et qui, par suite, n'arriverait jamais à destination, il ne la garderait pas un jour. Mais quand il ne s'agit que de l'instruction et du temps de la jeunesse, rien ne presse; l'affaire est si peu importante!

Ce qu'il faut donc avant tout, c'est atteindre le but. Si l'on veut que les jeunes gens sachent le latin et le grec, il faut au moins faire en sorte qu'ils y parviennent.

Or, est-il possible de tellement améliorer les méthodes d'enseignement que les élèves arrivent à bien connaître les deux langues anciennes à la fois? On l'affirme, moi j'en doute. C'est une question à étudier, une expérience à faire. En tous cas, il y a tant de choses

plus essentielles à connaître actuellement que je n'hésiterai pas à sacrifier l'une des deux langues anciennes, afin de bien faire apprendre celle qu'on conserverait.

Du latin ou du grec, qui faut-il immoler? Si on était libre dans le choix, je n'hésiterai pas à répondre : le latin. Oui, dirai-je, conservons, apprenons le grec. Après le sanscrit, c'est la plus belle des langues. Sa littérature est comme ses statues, comme ses monuments, le type inimitable du bon goût, du goût fin, sobre, exquis. La perfection en est si grande qu'il faut déjà être artiste pour l'apprécier tout entière. Les Romains ne sont que des barbares mal dégrossis par les Grecs, qu'ils ont en vain essayé de copier. Ils n'ont jamais su se débarrasser de la lourdeur étrusque, de la raideur sabine, de l'emphase italique. Malheureusement, nous avons beaucoup plus besoin de savoir le latin que le grec. Le français en dérive directement, les lois de Rome sont nos lois. L'étude du latin est encore d'une certaine utilité pratique pour quelques professions. S'il faut choisir ce sera donc le grec qu'il faudra sacrifier.

On gagnerait ainsi en moyenne trois heures de classe par semaine et trois à quatre heures de travail à domicile. Nous verrons l'emploi qu'on pourrait en faire.

Donnerons-nous plus de temps au latin pour le bien apprendre? Non. Je crois que c'est inutile et qu'on pourrait même arriver au résultat qu'on veut atteindre en y consacrant moins d'heures de de classe et d'étude. Voici comment.

Il faudrait un changement complet de méthode. La méthode doit être différente parce que le but qu'on poursuit est différent.

Autrefois il fallait arriver à parler le latin. Les cours de l'université se donnaient en latin; les élèves devaient prendre des notes en latin, rédiger des mémoires en latin. Les livres de science étaient écrits en latin. De là résultait la nécessité du thème latin et même des vers latins, afin, d'apprendre aux jeunes gens à se servir de cette langue morte comme de leur langue maternelle. Aujourd'hui il ne s'agit plus de tout cela; si la connaissance du latin a une utilité, c'est celle de nous faire apprécier les beautés de la littérature latine; donc, ce qu'il faut nous apprendre, c'est à lire le latin assez facile-

ment pour que nous y prenions goût, pour que nous puissions prendre connaissance des livres que Rome nous a légués.

Pour arriver à ce résultat, il faut se hâter de supprimer tout d'abord les vers latins. Des vers latins! Juste Ciel! A quoi bon, si ce n'est à habituer l'élève à *cheviller*, à employer des mots sans idée. Mais cela vous grave au moins des mots dans la mémoire, dira-t-on. Quelques-uns peut-être; mais est-ce le meilleur moyen de me les apprendre? voilà la question.

Suppression du thème — utile seulement quand il faut écrire dans une langue étrangère; — suppression du discours latin; consacrer le temps gagné ainsi à faire voir dix fois plus de latin qu'aujourd'hui; donner à l'élève trois ou quatre pages à préparer chez lui, avec l'aide du dictionnaire ou d'une traduction, comme il voudra, pourvu qu'en classe il explique convenablement l'auteur. De cette façon on lui fera voir tout César, qu'il arrivera en quatrième à lire couramment; puis toute l'Énéide en troisième et en seconde, car bientôt il lira Virgile aussi facilement que César; enfin en rhétorique, tout Horace, toute la Germanie de Tacite.

On ne s'imagine pas l'infiniment petite quantité de latin qu'on voit maintenant en six ans. Tout réuni, cela ne fait pas un volume in-12.

Des tronçons d'ouvrages : *Membra disjecta poetæ*, et pas un auteur complet! Quelle idée se fera-t-on de l'Énéide, dont on n'aura vu que le troisième et le septième chant? Que dirait-on si, pour faire goûter Molière à un élève, on lui faisait lire cette année-ci le premier acte du *Misanthrope* et l'an prochain le dernier acte de *Tartufe?* Voilà pourtant la méthode!

Depuis quelque temps, l'enseignement du latin est devenu pire qu'autrefois, parce qu'il a fait un grand progrès dans la mauvaise voie où il était engagé. On s'efforce de faire des élèves des philologues, c'est à dire qu'on veut les initier à toutes les difficultés, à toutes les exceptions que présente la langue latine.

Autrefois nous apprenions *soror, sororis;* aujourd'hui j'ouvre la grammaire qui a remplacé celle de Lhomond et j'y vois pour la troisième déclinaison 59 modes de formation du génitif avec leurs

exemples, sans compter 20 formes particulières pour les mots dérivés du grec. J'entrevois que les noms propres de fleuves en *is* font *im* à l'accusatif, sauf *scaldis*, qui fait *scaldin* ou *scaldem*. Je m'arrête épouvanté. Je demande qu'on me ramène aux carrières.

Je ne me permettrais pas de critiquer cette grammaire. Je la crois, au contraire, excellente pour l'école normale, pour les études philologiques. Mais les élèves n'ont que faire de toutes ces exceptions. L'usage les leur apprendra. Ce qui leur importe, c'est de distinguer les cas pour saisir le sens; cela leur suffit.

Dans une récente circulaire, M. Duruy disait aux professeurs : « Réduisez les thèmes, mais faites beaucoup traduire. » Il avait bien raison. C'est par cette méthode qu'un de nos amis communs, le docteur Frédéricq, a appris le latin en dix-huit mois mieux qu'on ne le fait aux athénées en six ans. J'en vois encore en ce moment les étonnants résultats sous mes yeux. Qu'on l'essaie dans une seule classe, comme le propose M. Pirmez, et l'expérience prononcera.

Tout à vous !

Émile DE LAVELEYE.

Réponse à M Émile de Laveleye

Nous savons bon gré à notre éminent et cher contradicteur, de la franchise avec laquelle il propose la suppression radicale du grec. Au moins dédaigne-t-il le détour du facultatif. Il le tue sans pitié ni grâce. Mais après quelle admirable oraison funèbre! Philarète dirait : Trop de fleurs! comme le Calchas des Bouffes. Aimez-nous moins, et laissez-nous la vie. Mais l'honorable professeur de Liége reste inflexible.

D'après M. de Laveleye, il faut sacrifier le grec pour mieux apprendre le latin. On croirait que c'est afin de faire bénéficier cette dernière langue des heures qu'exigeait l'étude de la première. Eh

bien, pas du tout. M. de Laveleye fait cadeau de tout ce temps à d'autres matières. Ainsi, après avoir très éloquemment démontré la supériorité de la langue hellénique, après avoir protesté que s'il le pouvait, il la choisirait à l'exclusion du latin, M. de Laveleye la supprime, sans nécessité puisqu'il n'en fait point profiter le latin, fût-ce pour une seconde! En quoi donc le grec gênait-il le latin? Ne dites donc pas que c'est au latin que vous sacrifiez le grec.

Loin qu'il soit utile d'augmenter le temps consacré au latin, M. de Laveleye demande qu'on le diminue. Il est vrai que pour cela, il est indispensable d'adopter sa méthode. Et quelle méthode!

Si nous comprenons bien M. de Laveleye, il pose d'abord en fait, que les élèves formés dans les colléges publics savent moins le latin aujourd'hui qu'autrefois. Et les réminiscences personnelles de notre spirituel contradicteur ont déjà dû nous convaincre que de son temps, on n'en apprenait guère. Peut-être est-ce là ce qu'on croit à Liége. Mais à Gand, dans les régions enseignantes, on constate un progrès marqué, au lieu d'une décadence, dans la science du latin.

M. de Laveleye trouve plusieurs causes à cette décadence qu'il croit constater.

C'est 1° qu'on emploie une grammaire trop savante.

2° qu'on fait des thèmes et des narrations.

3° qu'on fait des vers latins.

Comme il reconnaît lui-même que ces moyens puissants d'instruction philologique sont indispensables, à qui veut *écrire* le latin, il faut bien qu'il admette, par une inévitable conséquence, qu'ils sont au moins très utiles pour arriver à le comprendre. Or, même avec l'aide de ces moyens, on n'obtient aujourd'hui que des résultats dont M. de Laveleye ne se contente pas. Espère-t-il en obtenir de meilleurs en se privant de ces utiles auxiliaires? Ou pense-t-il qu'on sache moins bien une langue quand on a appris à l'écrire!

Mais cette grammaire, excellente pour de futurs savants, est bonne par conséquent pour les élèves plus forts que veut former M. de Laveleye, car s'il ne veut pas faire de savants, le système actuel remplit parfaitement ses intentions. Cette grammaire, et ses innombrables génitifs, voilà d'où vient tout le mal! Qu'on en revienne à Lhomond;

en vertu sans doute du principe que plus une grammaire est élémentaire et incomplète, mieux elle vaut pour étudier à fond une langue. En poussant le principe à outrance, nous en arriverions à supprimer complétement la grammaire. Et sur ce point, le système pédagogique de notre docte adversaire me paraît légèrement nuancé d'homœopathie. Il ne veut de grammaire qu'à doses infinitésimales.

Ainsi, réduisons au minimum les notions grammaticales théoriques, faisons le moins d'exercices possible sur le latin; ne nous tracassons plus à essayer de rendre la pensée d'autrui ou la nôtre au moyen de mots étrangers, ce qui nous force, quoique nous en ayons, à en connaître parfaitement la valeur, à les distinguer de leurs synonymes et de leurs homonymes, à étudier sur le vif le mécanisme de la phrase, et à nous pénétrer du génie propre à la langue de Virgile. Assez de cette galère où l'enfance rame depuis trop longtemps. Les jésuites ont trouvé la dévotion aisée. M. de Laveleye cherche à organiser l'enseignement sans fatigue. Ce projet nous semble aussi louable, que l'entreprise des révérends l'était peu, aux yeux de Pascal. Il est à craindre seulement qu'il ne puisse réussir. Laissons de côté les vers : quelle langue a-t-on jamais appris *parfaitement* sans thèmes et sans exercices de rédaction? Ce qu'on nous propose a contre soi l'expérience de tous les temps et de tous les lieux. Et quels motifs allègue-t-on? Rien que la peine et l'ennui que ces exercices traditionnels amènent avec eux. Mais plus les exercices sont pénibles, plus nos facultés y puisent de vigueur et de souplesse. Séparer le thème de la version, c'est vouloir l'endroit, et rejeter l'envers. L'un complète l'autre, et ils se fortifient mutuellement; avec cette nuance que la version est plus efficace pour apprendre le français, le thème pour apprendre le latin. Or c'est à perfectionner l'étude de cette dernière langue que vise notre ingénieux contradicteur.

Dans le collége idéal de M. de Laveleye on ne fera plus que traduire. Mais aussi, comme cela marchera!

Tout se fait en courant dans le siècle où nous sommes.

L'ancienne manière croyait bonnement qu'il valait mieux savoir

parfaitement vingt-cinq pages d'un auteur, que d'en comprendre à peu près cent; et que ces vingt-cinq pages dispensaient des autres, parce qu'elles en donnaient la clef. Arrière cette routine qui sent le moyen âge. C'est la marche du coche, comparée à celle du remorqueur. En avant, en avant! Et professeur de courir, et collégiens de s'échiner à les suivre : on dévore chapitre après chapitre, livre après livre, chant après chant. Les auteurs succèdent aux auteurs; et à la fin de l'année, ce n'est que justice, on décerne une prime au professeur qui aura parcouru le plus grand nombre de mètres courants d'impression. Il faut que la somme d'auteurs expliqués d'après la nouvelle méthode, soit à la somme dont venait à bout l'ancienne, dans le même rapport que l'in-folio à l'in-12. Le caractère reste à déterminer.

Nous avions commencé à additionner le nombre de pages de latin qu'on explique d'après le programme actuel. Mais il y a des occupations plus récréatives et nous avons réfléchi que puisque César à lui seul suffit déjà pour remplir un in-12, le reproche de M. de Laveleye est tout au moins exagéré.

Il serait certainement bien préférable d'expliquer les auteurs complets. Mais toutefois, mieux vaut lire peu que lire mal. C'est élémentaire.

M. de Laveleye ne parle plus des traductions toutes faites, comme adjuvant du travail de l'élève. Mais on les devine, on les sent, dans cette préparation *par n'importe quels moyens*, dont il fait la tâche principale de l'écolier. Que ce dernier, s'il en a le temps, essaie d'avance, chez lui, de traduire l'auteur qui fera, le lendemain, l'objet de l'explication cursive (car l'explication à la course n'est pas inconnue dans nos établissements, seulement elle n'y domine pas), on sera d'accord en principe avec M. de Laveleye pour le trouver bon et profitable. Mais le choix des moyens importe si fort, en cette matière, qu'à moins d'interdire rigoureusement l'emploi d'une traduction quelconque, il vaudrait mieux défendre toute préparation. Qui vous répond que l'élève qui a lu une traduction, ne vous répète pas de mémoire le français qu'il y a trouvé, au lieu du latin qu'on a pour but de lui enseigner? Rien assurément. Et d'ailleurs, en lui épar-

gnaut la peine de chercher les mots déclinables sous leur forme simple, vous le privez d'un puissant moyen d'instruction. J'en pourrais dire autant de la pensée, de la tournure, etc. Toutes choses qu'on n'apprend à *trouver*, qu'à force de les *chercher*.

Quant au docteur Frédéricq, votre ami et le nôtre, nous sommes charmés d'apprendre qu'il est latiniste distingué. On ne nous l'avait jamais présenté sous cet aspect. Et il ne lui a fallu que dix-huit mois, pour en savoir autant que... son fils, par exemple, qui a mis à cela sept ans? En supposant même qu'il ait consacré au latin seul huit heures par jour, c'est un splendide résultat. Et j'y découvre un moyen bien aisé de nous accorder. Commencez le grec en septième et le latin en seconde. De cette façon, tout le monde sera content.

Après cela, c'est une heureuse idée que celle des essais comparatifs proposés par M. le ministre Pirmez, et nous nous joignons à M. de Laveleye pour l'approuver. Est-elle d'une exécution facile? C'est ce que nous n'avons pas à examiner. Peut-être l'emploi des traductions, un peu discrédité par l'abus qu'en font les entrepreneurs de baccalauréat, produirait-il entre des mains consciencieuses de moins mauvais résultats. Jusqu'à présent, on a quelquefois vu de ces récipiendaires formés en quelques mois réussir à faire croire à leurs juges qu'ils savaient le latin. Mais ils n'ont jamais réussi à se le persuader à eux-mêmes. Et c'est un exemple de plus de la différence qu'il y a entre l'être et le paraître.

M. de Laveleye a trop d'esprit pour ne pas me pardonner d'avoir employé avec lui le ton de la plaisanterie. Je ne crois pas avoir dénaturé ses idées, et si par malheur, je l'avais fait, je serais prêt à me rétracter. Je n'ai pas cru, non plus, avoir rien à lui apprendre. Il y a bien longtemps qu'il connaît toutes les vieilles vérités que je lui rappelle ; seulement, il trouve sans doute qu'en vieillissant, elles ont perdu leurs droits au respect, et qu'à des temps nouveaux, il faut des méthodes nouvelles. Je crains bien d'être pour lui un rétrograde, et je lui accorderais volontiers qu'il est en avance sur moi, si tout changement constituait un progrès. Mais tel croit marcher qui marque le pas, et tel croit avancer, qui recule. F. H.

---

iége, 24 novembre.

Mon cher directeur,

La routine! La routine! Qui nous en délivrera? M. Duruy en France, M. Pirmez en Belgique, semblent vouloir s'attaquer au monstre : ils seront vaincus. La routine présente à tous les efforts le plus invincible obstacle, celui de l'inertie. A coups de canon on démolit un rempart de granit. Ce qui résiste à tout, c'est un bastion de sable; les boulets s'y enterrent.

Depuis un siècle tout est changé autour de nous : situation politique, économique, mœurs, lois, idées, habitudes; seul, l'enseignement moyen est resté immuable. Je me trompe, il a rétrogradé. Les écoles d'autrefois apprenaient au moins le latin à nos pères. Le mien, qui avait reçu son instruction avant 89, s'exprimait facilement en latin. Au collége, m'a-t-il souvent raconté, les élèves étaient forcés de parler le latin, même en récréation. Dans les pays où l'on a conservé exactement les méthodes anciennes, on sait encore le latin. En Hongrie on le parle. En Angleterre, M. Gladstone est un helléniste de premier ordre. Lord Derby a traduit Homère en vers anglais, et les hommes d'État ouvrent volontiers leur Horace pour y chercher quelque distraction à leurs travaux. En Belgique nous avons obéi à la routine, mais en l'énervant, de façon à ne pas même en tirer le profit qu'elle offre.

Je demande si l'enseignement qui convenait au Belge du dix-huitième siècle, sans relations avec l'étranger, sans droits politiques à exercer, peut suffire au citoyen libre du dix-neuvième siècle, engagé dans toutes les luttes de l'époque actuelle? Évidemment non. Autre situation, autres besoins. Par cela seul que l'enseignement moyen n'a pas changé, on peut affirmer qu'il est insuffisant.

Mon ami Hennebert me récusera peut-être. « Économiste grossier, me dira-t-il, tu ne considères que les biens matériels, tu n'estimes que ce qui contribue à produire de la richesse. » Non, telle n'est pas ma manière de voir. Sans doute il faut produire des biens matériels pour vivre; mais à quoi bon vivre? Est-ce pour boire, manger et le reste? Point. C'est pour développer nos facultés intel-

lectuelles et morales, et je n'attache un très grand prix qu'à ce qui peut élever l'esprit et ennoblir l'âme. J'estime plus saint Jean vivant de sauterelles, au désert, en prêchant le règne de la justice, que Crésus et tous ses trésors. Je sacrifierais de grand cœur la plus merveilleuse de nos machines pour un bon système d'éducation. Mieux vaut mille fois éclairer, moraliser les hommes, que les enrichir.

J'admire la Grèce. Jamais il ne m'est arrivé de contempler une trace authentique de son génie, sans en être frappé d'étonnement. Les beautés originales de leur littérature m'ont échappé, je l'ai avoué; mais la vue de leurs monuments, de leurs statues m'a donné la conviction que voici : les autres nations ont eu un art, les Grecs seuls ont connu la beauté.

Eux aussi, mieux que tout autre peuple, ont su faire des hommes et des citoyens. Athènes, une cité de vingt-cinq mille habitants, une ville comme Saint-Nicolas, a éclairé l'humanité d'une splendeur qui ne disparaîtra plus qu'avec notre race elle-même. Or, comment Athènes s'est-elle élevée aussi haut? Si nous pouvions connaître son secret pour former des hommes, ne faudrait-il pas nous l'approprier?

Le système d'éducation des Grecs nous est connu; sachons donc l'imiter. Dans un dialogue de Lucien, Solon explique à Anacharsis comment, à Athènes, on élevait les jeunes gens. D'abord une partie de la journée était employée à leur fortifier et endurcir les membres, par les exercices les plus variés et les plus rudes. Ensuite les pédagogues, les philosophes leur apprenaient les lois de leur pays et son histoire; ils leur inspiraient l'amour de la vertu et du bien, en leur faisant connaître les maximes des anciens sages, les faits illustres, les grandes actions des ancêtres. Enfin la poésie, la comédie, la tragédie mettaient sous les yeux de la jeunesse, les vertus des héros ou les vices les plus ordinaires des méchants, afin qu'elle apprît à imiter les uns et à fuir les autres. Voilà certes une admirable éducation, en pleine lumière, en pleine nature, où l'on forme le corps et l'esprit de l'homme par la gymnastique, par la morale, par les beaux-arts, afin d'arriver à ce résultat suprême : *mens sana in corpore sano.*

Les Grecs passaient-ils six ans à apprendre des langues anciennes, l'égyptien, le sanscrit, le chaldéen? Non; ils ne savaient que la leur.

Ils voulaient connaître des choses, non des mots. Nous, nous continuons à ramper dans la poussière du moyen âge. Nous nous fatiguons la mémoire à saisir des formes grammaticales. Du génie antique, presque rien ne nous apparaît. Connaissez-vous une âme plus romaine que Mme Roland? C'est dans Plutarque qu'elle a puisé cet héroïsme, digne des grands hommes de l'antiquité, mais dans Plutarque lu et relu *en traduction*. D'instinct, elle s'était donné cette éducation morale que la Grèce donnait à sa jeunesse.

Nos mœurs nous permettent-elles d'imiter en certaine mesure l'éducation grecque? Je le crois, et voici comment :

Il faudrait d'abord s'occuper plus sérieusement de fortifier le corps. Avoir des membres vigoureux et une santé robuste n'est pas une chose de peu d'importance dans la vie, et nous ne faisons rien pour acquérir ces dons précieux. Aussi voyez le résultat : à vingt ans nous portons lunettes, à trente ans nous perdons nos cheveux et nos dents, à quarante ans nous sommes obèses ou émaciés : le moindre froid nous enrhume, la moindre course à pied nous accable. Les Grecs étaient beaux, agiles, robustes. Nous sommes laids, ce qui importe assez peu; mais en outre nous sommes chétifs et maladifs, ce qui est triste. C'est d'huile de foie de morue qu'il faut nourrir les enfants maintenant. La jeunesse grecque se développait comme l'oiseau s'élevant joyeux et libre dans un ciel inondé de soleil. Notre jeunesse à nous passe sa vie à user, dans l'ombre des classes, dictionnaires et grammaires, semblables à cet insecte qui vit dans les vieux livres qu'il ronge, à ce ver qu'en flamand nous appelons *boek-worm*.

Il faudrait, pour former des générations plus vigoureuses et mieux portantes, plus d'exercices de corps, et plus de jeux athlétiques, plus de *sport*. Les Anglais, la plus belle des races actuelles, sont des modèles sous ce rapport. Dans nos athénées on devrait faire de la gymnastique avec plus de suite et d'entrain. Il conviendrait aussi d'enseigner aux jeunes gens le maniement des armes, l'école de peloton et de bataillon, les grandes manœuvres, comme on le fait aux cadets, en Suisse, avec un résultat merveilleux. On parle d'introduire le système des milices, mais nous sommes trop amollis pour supporter même le service de la garde civique. La suppression du

remplacement et la *Landwehr* ont déjà donné une trempe bien autrement virile aux Prussiens. Ce que je demande, c'est tout simplement qu'on introduise dans nos athénées ce qui se fait à notre école militaire de Bruxelles ou dans certaines écoles suisses.

Le temps viendra où la jeunesse, pour se reposer des études littéraires, apprendra un métier, maniera le rabot et la scie, comme le voulait Rousseau, et comme cela se pratique dans l'université qu'Ezra Cornell vient de fonder aux États-Unis. En attendant, qu'elle s'habitue à manier le sabre et le fusil pour défendre, au besoin, la patrie.

Ajoutez encore, comme culture des sens, comme intimité à établir avec la nature, les promenades botaniques et géologiques sous la direction du professeur, car ces deux sciences devraient figurer au programme. Les demoiselles apprennent bien la botanique dans les couvents. Aujourd'hui on vous fait décrire le printemps, l'automne, une tempête, en prose française ou en vers latins. Mais où l'élève ira-t-il chercher les éléments de sa description? Dans la vue du réel, des arbres, des fleurs, du ciel, et la mer? Non, dans le *Gradus ad Parnassum* ou dans ses souvenirs classiques. Au collége j'ai décrit trois tempêtes sur mer, une en français, deux en vers latins; et de tempête, je n'en avais jamais vue. Sans doute l'étude des modèles est nécessaire; mais la connaissance directe de l'objet à décrire, l'impression personnelle ne le sont pas moins. Si l'on veut écrire naturellement, il faut se dégorger la mémoire de tous ces lieux communs de rhétorique dont on a tant abusé autrefois.

Ainsi donc imitons les Grecs. Donnons plus de soin au développement de nos forces corporelles et de nos sens. Faisons vivre la jeunesse en communication plus directe avec la nature. Plus d'exercice, plus de vie, plus de spontanéité; moins de grammaire, moins d'étude de mots, moins de poussière de vieux livres.

Ce n'est pas le seul emprunt que nous ayons à faire à la sagesse antique.

Tout à vous, ÉMILE DE LAVELEYE.

P. S. Quand j'aurai fini d'exposer mes idées, j'essaierai de répondre à notre spirituel ami Hennebert.

La stratégie de M. Émile de Laveleye est renouvelée des Parthes. Il se dérobe, il change sans cesse de terrain, force nous est de le poursuivre, et voilà comment, le cercle du débat s'élargissant à chacune de ses lettres, la question du grec est devenue celle des langues anciennes, puis celle de l'éducation tout entière. Le programme des Athénées n'est déjà plus qu'un point à l'horizon, et M. de Laveleye marche beaucoup plus en avant.

Pendant qu'il fait ainsi son Émile ou plutôt son Anacharsis, nous pourrions l'attendre tranquillement, sur les ruines de ses premières positions. Mais, chemin faisant, il nous lance encore quelques traits, qu'il serait dangereux de ne pas ramasser sur-le-champ. Rien ne se propage avec plus de rapidité, que la semence de l'erreur, lancée de bonne foi par une main savante.

En suggérant à notre honorable adversaire le lieu commun des réformateurs de tous les âges, nous ne pensions pas qu'il s'en servirait si vite pour condamner en bloc notre enseignement moyen. Il est resté immobile, dit-il, donc, à priori, il ne vaut rien. La conséquence tombe d'elle-même, parce que la prémisse ne se tient pas debout. D'où revient donc M. de Laveleye, qu'il connaît si bien le fort et le faible de l'Autriche, et si mal ce qui se fait, près de lui, à l'athénée de Liége, par exemple?

Pour savoir si nous en sommes restés aux programmes du dix-huitième siècle, il faut nous faire une idée exacte de l'état des choses à cette époque.

Voici d'abord ce qu'était devenu l'enseignement secondaire en Belgique, avant la réforme thérésienne, alors qu'il était entièrement livré aux mains du clergé, séculier et régulier :

« Dans les meilleurs colléges, toute l'explication des auteurs latins » se bornait, pendant le cours de six à sept années, à une centaine » de vers de Virgile, quelques paragraphes de Quinte-Curce, et un » très petit nombre des plus courtes épîtres de Cicéron. Le reste du » temps était employé à la composition de thèmes dans un latin » ridicule et barbare. Les élèves de poésie étaient principalement » exercés à faire des chronogrammes; ceux de rhétorique se for- » maient à l'éloquence, en étudiant la nomenclature aride et rebu-

» tante des figures, et en cousant ensemble des lambeaux de tous
» les genres et de ous les styles. L'enseignement des jésuites était,
» pour ainsi dire, réduit à l'étude presque exclusive de la langue la-
» tine; car les leçons de langue grecqne qu'ils prétendaient donner,
» se réduisaient à quelques notions élémentaires, et très souvent ce
» qu'ils proposaient n'était que des mots latins écrits en caractères
» grecs (1). »

On voit que les jésuites du dix-huitième siècle ne faisaient qu'appliquer, quant au grec, les idées de M. de Laveleye. Mais qui pourrait trouver dans cette affreux tableau, la moindre analogie avec la vie scientifique et littéraire qui règne dans nos écoles d'humanités?

Après la suppression des jésuites, en 1777, le gouvernement autrichien réorganisa l'enseignement sur des bases réellement progressives. Il y fit entrer la langue maternelle, la langue grecque, l'histoire, la géographie, et *les éléments* des mathématiques. Mais il suffit de comparer le programme de 1778 à celui de 1868, pour reconnaître l'énorme dilatation que ces éléments primitifs ont subie, et l'importance des branches nouvelles qui sont venues se greffer sur l'ancien tronc.

Notre enseignement moyen n'est donc pas resté immobile. Il a changé et progressé avec tout ce qui l'entourait. C'est parce que le Belge du dix-neuvième siècle a des relations fréquentes avec l'étranger, qu'on lui enseigne les langues modernes, c'est parce qu'il a des droits politiques à exercer, qu'on lui expose, dans un cours spécial, et l'histoire sacrée, et l'histoire profane, et l'histoire de l'antiquité, et celle des temps modernes, et l'histoire de l'étranger et celle de son pays. C'est parce qu'il sera un citoyen libre, qu'on lui apprend en rhétorique à connaître les institutions présentes de sa patrie, pendant que le récit des luttes du passé lui montre comment ces libres lois ont jeté leurs racines au milieu des luttes glorieuses de la liberté communale et de la liberté de conscience. Tout le monde sait cela par cœur. Est-il possible que vous l'ignoriez?

(1) *Mémoires contemporains*, cité par RAINGO et par JUSTE. *Essai sur l'instruction en Belgique*.

Montrez-moi rien de pareil au dix-huitième siècle? L'histoire générale s'arrêtait, en poésie, à Charlemagne!

En rhétorique, disait le plan, « on donnera les principaux événements de la nôtre, nos révolutions et la suite de nos souverains. » Les professeurs devaient faire un recueil des principaux faits qu'ils trouvaient « dans le 1er volume de *Butkens*, dans *Haræus* ou dans *Loyens*. » Il ne s'agissait, au surplus, que d'en donner une idée succinte, pour exciter le désir de les étudier plus particulièrement dans la suite. Aujourd'hui, Dieu soit loué, nous avons des livres et un véritable enseignement historique, parce que nous sommes redevenus une nation.

Les mathématiques n'allaient guère plus loin que le 1er livre d'Euclide. L'arithmétique était « poussée jusqu'à la règle de trois en fractions. » D'algèbre, pas un mot. En géographie, on en était encore aux *quatre* parties du monde. Il n'était question ni de la physique, ni de l'astronomie, qu'on enseigne aujourd'hui dans les colléges, précisément parce que le dix-neuvième siècle a inauguré le règne de la science du monde matériel. Reconnaissez donc qu'il n'y a RIEN de commun entre l'enseignement du dix-huitième siècle et le nôtre, sinon quant aux langues mortes qui forment encore la base des humanités. Mais je ne sache pas que vous ayez jamais proposé la la suppression du latin. Et pour le grec, je ne réussirai jamais à vous contredire aussi victorieusement que vous le faites vous-même.

Vous adorez le grec, c'est entendu : vous ne le sacrifiez qu'à regret, à quoi? c'est ce qu'on ignore encore. Vous nous le direz à votre retour de Grèce. En attendant, votre idéal, comme le nôtre, serait de faire arriver l'élève à une connaissance complète des deux langues modèles de l'antiquité. Le dix-huitième siècle y réussissait. Les Anglais, qui ont conservé la vieille routine, y parviennent aussi. Voilà pourquoi sans doute vous ne voulez plus ni de l'une ni de l'autre. Si vous désirez sincèrement la fin, est-il bien logique de rejeter les moyens? Vous deviez conclure au contraire qu'il n'y avait de salut pour les humanités que dans un retour aux méthodes du passé.

Cette conclusion n'eût pas impliqué, comme vous semblez le

croire, un démenti à la loi du progrès, qui est notre foi. Au milieu de l'incessant tourbillon des choses, celles de l'esprit ne se modifient qu'à la surface. Les feuilles tombent, et l'écorce change, mais l'essence est toujours la même. Sous les modes passagères qui se succèdent avec rapidité, on retrouve toujours la nature humaine, laquelle est immuable. Nous nous servons encore des lois du syllogisme, rédigées par Aristote. L'art de convaincre a-t-il fait un pas depuis Démosthènes? Apprendrions-nous grand'chose à Quintilien sur toutes les questions qui nous divisent en ce moment? M. Villemain disait du *Traité des Études* : « Cet ouvrage si connu, mais un peu « négligé de nos jours, comme si on avait, depuis Rollin, découvert « des méthodes nouvelles pour former l'intelligence et le cœur. « Hélas! il n'en est rien, on n'a pas fait un pas, on ne fera pas un « meilleur ouvrage sur cette matière. » Rollin, c'est ce dix-huitième siècle que vous traitez comme le grec, le repoussant avec éloge; et si M. Villemain, qui s'y connaît, constatait, en 1840, que les méthodes n'avaient pas marché depuis 1726, il ne serait pas étonnant que nous nous trouvions encore au même point vingt-huit ans plus tard. Le *plan d'études* de 1777 conseille ce détestable procédé qui consistait à enseigner aux élèves du *mauvais latin* qu'ils devaient désapprendre ensuite pour les acheminer au latin correct; mais à part cette rouille jésuitique, il est marqué en général, quant à la méthode, au coin de la sagesse et de l'expérience, et fournit une preuve de plus de l'immense supériorité intellectuelle que le gouvernement autrichien avait sur ses sujets des Pays-Bas. Peut-être y pourrions-nous faire aujourd'hui plus d'un utile emprunt.

Votre enthousiasme pour la Grèce est si grand, qu'oublieux de cette nécessite du progrès qui vous préoccupait tant au troisième paragraphe de votre lettre, vous proposez, au sixième, d'imiter leur système d'éducation. Il y aurait une belle dissertation à essayer sur l'éducation chez les Grecs, si nous étions *seul à seul chez Barbin*. Peut-être le tableau que vous en donnez n'est-il pas complet. Acceptons-le comme tel : ce qui manquait à ce système saute aux yeux, tandis que je n'y vois rien que nous devions envier. Sa gymnastique, qui en forme le trait caractéristique, ne fleurit-elle pas chez nous?

Il est vrai que pour apprendre les lois, il faut aller à l'université. Mais vous ne nous dites pas à quel âge les Grecs, qui, d'ailleurs, devaient être précoces, terminaient leur éducation. Faire connaître l'histoire du pays, et *fortia facta patrum?* M'est avis qu'on s'en occupe assez activement chez nous, à tous les degrés de l'enseignement. Les maximes des anciens sages? Mais vous nous reprochez précisément d'enseigner trop longtemps celles des sages anciens. Qui vous empêche de conduire vos enfants au théâtre, quand on y joue Molière ou Racine? Pour exiger l'éducation en pleine lumière, en pleine nature, ne faudrait-il pas commencer par nous donner le ciel de la Grèce?

Nous sommes laids, dites-vous : vous êtes trop modeste. Les Grecs étaient beaux, excepté Esope, Socrate, Diogène, c'est à dire les plus spirituels. Ils vivaient en plein air, sauf à s'enfermer pendant des mois dans une cave quand ils avaient un discours à préparer. Hippocrate, Aristote, Archimède, Aratus, Lysias, Eschyle, sont là pour prouver qu'ils n'étaient pas à l'abri de la calvitie, qui était probablement, chez eux comme chez nous, la rançon du profond savoir. Mais où prenez-vous donc cette jeunesse semblable aux vers de bibliothèque, qui rampent dans la poussière du moyen âge? Tout myope que je sois, je vois, grâce à mon binocle, que nos étudiants sont de beaux et fiers gaillards, et qu'à l'occasion, ils feraient de magnifiques chasseurs.

Du reste, va pour le maniement des armes, pourvu qu'on ne le présente pas comme un moyen de fortifier les humanités. Le conseil d'exercer le corps et les sens est excellent. Mais c'est moins au gouvernement qu'il s'adresse, qu'à l'initiative individuelle, à qui il faut bien laisser quelque chose à faire. On peut en moins de deux mois apprendre tout seul autant de géologie et de botanique qu'il est nécessaire à un homme du monde d'en savoir. L'élève, déjà initié par l'étude de la physique à l'observation des phénomènes sensibles, peut parfaitement venir à bout pendant ses vacances de ces sciences accessoires. Je ne dirai rien de l'éloge que vous adressez aux Grecs, pour n'avoir pas perdu leur temps à apprendre d'autres langues que la leur.

Car ce n'est qu'une boutade. Je ne relèverai pas non plus le reproche de routine par lequel vous débutez. Il ne m'effarouche pas plus que le mot d'*utopie* ne vous arrêterait, et c'est encore un point de plus sur lequel nous sommes parfaitement d'accord, qu'il est bon de secouer la tyrannie des mots.

F. H.

Liége, 27 novembre.

Mon cher Directeur,

Les Grecs s'entendaient donc admirablement à donner à leurs jeunes gens des corps robustes et sains. J'ai dit qu'en cela nous devrions les prendre pour modèles, dans la mesure qu'admettent les mœurs actuelles.

Mais ce n'est pas tout. Les Grecs parvenaient aussi à donner aux âmes une trempe si vigoureuse, que l'éloge suprême que nous accordons aux meilleurs d'entre nous, consiste à dire : il a un caractère antique.

Comment les Grecs arrivaient-ils à ce résultat? D'abord les instituteurs de la jeunesse ne leur enseignaient, en fait de formes grammaticales et de mots, que ceux de leur propre langue, tout l'effort tendait à éveiller dans le cœur des jeunes gens l'amour de la patrie, de la justice, du bien, du beau, de la vertu, toutes les nobles passions telles que les anciens les comprenaient. Le maître communiquait à ses élèves, non l'écho de la pensée des autres, mais ses idées, ses sentiments à lui. C'était son âme même qu'il *transfusait*, pour ainsi dire, dans celle de ses disciples. Puis la religion, la poésie, le théâtre, les lois, les arts, tout contribuait à fortifier encore le sentiment moral et le sentiment national que la première éducation avait évoqués. Ai-je besoin de dire que nous n'avons rien qui approche de ce merveilleux système d'enseignement?

Ce n'est pas que l'antique civilisation soit supérieure à la moderne, comme quelques-uns le prétendent. Les prophètes d'Israël, Jésus, le christianisme ont répandu dans le monde des aspirations d'égalité, de fraternité, de charité, de justice, qui sont à la fois l'honneur et le tourment de notre temps, et qui nous mettent hors de pair avec les anciens. Mais l'antiquité était une période organique où toutes les forces sociales concouraient au même but, tandis que nous traversons une période critique, une époque de transition, où ces forces sont en lutte. Ainsi, par exemple, la religion, qui devrait contribuer à former la jeunesse, est devenue pour nous la source des plus graves difficultés, attendu que le chef infaillible de notre culte a déclaré que ce culte condamnait sans rémission les libertés, les principes mêmes de notre état social et politique. Là où nous devrions trouver un guide et un appui, nous rencontrons un adversaire. D'ailleurs, il faut bien l'avouer, le catéchisme, appris par cœur et imperturbablement récité à un âge où l'enfant ne peut point comprendre cette métaphysique transcendante formulée en demandes et en réponses, ne lui fournit qu'un aliment moral bien insuffisant.

Ainsi donc, quoique nos idées morales soient supérieures à celles des Grecs, nous ne parvenons pas aussi bien qu'eux à les inculquer à la jeunesse. N'y a-t-il aucune branche de notre enseignement qui puisse nous aider à remédier à cette regrettable lacune? Il y a l'histoire, l'histoire traitée non comme un catalogue de faits, mais comme une école de mœurs où nous apprendrions, par l'exemple des grands citoyens et des peuples libres, à respecter, à chérir, à pratiquer la vertu et la liberté. Cela est nécessaire à la Belgique plus qu'à tout autre peuple. La Belgique peut être exposée à des dangers ou à des tentations qui mettraient son existence en péril. Pour y résister il faut apprendre aux Belges à aimer leur pays et leurs libertés plus que tous les autres avantages, et à se tenir prêts aux sacrifices de tout genre que le salut de la patrie peut réclamer d'eux.

L'histoire, dans les limites où elle s'enseigne actuellement n'est pas mal enseignée, mais ces limites ne sont pas assez étendues. Pour qu'elle puisse porter des fruits plus abondants de vie et de morali-

sation, il faudrait d'abord en étendre le cadre et en second lieu avoir recours au système de rédaction.

Je considère ces deux points comme si importants, que je vous demande la permission de m'y arrêter un moment.

M. Duruy a décidé que dans les colléges français on enseignerait l'histoire contemporaine. On lui a reproché d'avoir organisé une propagande bonapartiste. Il est fâcheux pour la France que son histoire ne soit pas précisément une école de liberté, mais la réforme introduite par M. Duruy n'en est pas moins excellente. En Belgique, dans les athénées, on ne consacre guère qu'une demi-année, en seconde, à l'histoire moderne, attendu qu'il faut terminer d'abord le moyen âge. De la naissance et du développement des États-Unis et de la Révolution française, les deux faits les plus considérables de ces derniers siècles, nos élèves n'apprennent rien. Qu'en résulte-t-il? C'est qu'à l'université, quand le professeur de droit constitutionnel parle de la Constitution américaine, de la Constituante, de la Législative, de la Convention françaises, la plupart des élèves semblent peu connaître ces sources de notre organisation politique. Et comment les connaîtraient-ils? Pour ces événements d'où dérive notre état social actuel, il n'y a nulle part de place dans l'enseignement moyen ou supérieur. Ne faudrait-il pas dire un mot aussi de notre révolution de 1830 et des remarquables débats du Congrès? Les époques où l'humanité, enflammée par un grand sentiment, s'est élevée au dessus d'elle-même, voilà ce qu'il importe surtout de faire connaître à la jeunesse avec quelque développement.

Il ne faudrait pas, je crois, plus d'heures de classe, mais plus d'heures d'études, afin d'introduire le système de rédaction usité en France. Voici en quoi il consiste :

J'ai fait mes classes supérieures à Paris au collége Stanislas. J'y ai eu comme professeur d'histoire un homme, d'un grand mérite, M. Théodore Burette, écrivain original, mais surtout excellent maître. Nous avions en mains deux ouvrages de fond pour chaque partie de l'histoire, un précis et des cahiers plus développés. Le professeur nous indiquait en outre des ouvrages spéciaux à lire pour telle ou telle période. Il ajoutait ses remarques, jugeait les hommes

et les faits, mais ne perdait pas son temps à nous les exposer, puisqu'ils se trouvaient dans nos livres. Nous devions ensuite, au moyen de ces matériaux, rédiger l'histoire de tel règne ou de tel événement, exactement comme le fait un historien, sur des documents originaux. Une rédaction comportait de dix à vingt pages, et le total de l'année montait à mille ou douze cents pages au moins. Nous devions *rédiger* de la même façon les leçons de chimie, d'histoire naturelle, de cosmographie, de physique.

On comprend l'énorme avantage de cette méthode. D'abord on apprend mieux l'histoire, et le jugement, l'esprit de comparaison se forment. Ensuite l'élève prend l'habitude d'exposer sa pensée clairement, avec ordre et en bon langage, car le professeur doit tenir beaucoup au style. Ce que l'on appelle le *discours français* est un médiocre exercice, car il pousse l'élève à l'amplification, c'est à dire à habiller de mots sonores une pensée creuse. Discours d'Annibal à ses soldats ou de Christophe Colomb à ses compagnons, ce sont là des *orations* de rhétorique dont on n'a que faire dans la vie réelle. Ce qui est nécessaire à l'avocat, à l'ingénieur, au professeur, au magistrat, c'est de pouvoir exposer avec suite et clarté une série de faits. Or, c'est précisément à quoi la rédaction d'histoire prépare parfaitement. En France vous rencontrez beaucoup de jeunes gens écrivant avec facilité et avec goût. En Belgique les mémoires de nos jeunes avocats ou de nos jeunes ingénieurs laissent assez souvent à désirer. C'est que dans les colléges de France les élèves *rédigent* beaucoup, tandis qu'ils ne le font presque pas en Belgique.

En fait de sciences naturelles, on pourrait les répartir ainsi : Histoire naturelle et botanique en troisième, chimie et géologie en seconde, physique et astronomie en rhétorique.

Il faudrait surtout donner plus de temps et plus d'importance aux langues modernes. En général ce sont maintenant des cours sacrifiés, auxquels la plupart des élèves ne prêtent qu'une attention distraite. Je crois qu'on peut affirmer que peu de jeunes gens sortent de rhétorique sachant bien soit l'anglais, soit l'allemand. Dans les provinces flamandes, si on apprenait l'allemand et l'anglais au moyen du flamand, cette étude serait tellement facile qu'elle devrait donner

de bons résultats. Celui auquel on arrive maintenant est si peu satisfaisant, qu'il vaudrait presque mieux sacrifier complétement les langues modernes, si à ce prix on pouvait arriver à bien posséder les langues anciennes; car il vaut mieux savoir une chose bien que deux imparfaitement.

Mais, dira-t-on peut-être, comment l'enseignement moyen, que tant d'hommes compétents se sont efforcés de perfectionner depuis vingt ans, peut-il exiger encore tant de réformes? Cela provient de ce que l'on a tenté, comme dit l'Évangile, de mettre du vin nouveau dans de vieilles outres. Autrefois on n'apprenait guère dans les colléges que les langues anciennes, et les méthodes étaient lentes parce que l'on avait du temps du reste; de là les thèmes, les vers et les discours latins. Puis, peu à peu, sans adopter des méthodes plus expéditives, on a voulu ajouter et les langues modernes, et l'histoire moderne, et les sciences naturelles; on a tenté l'impossible et on a échoué des deux côtés. Les élèves n'arrivent à savoir suffisamment ni les langues anciennes ni les langues modernes (1).

En résumé, voici ce que je me permettrais très humblement de proposer.

Essayer, s'il est possible, de mener de front, au moyen de méthodes plus rapides, l'étude du grec et du latin, de façon à ce que l'élève arrive à lire facilement ces deux langues. Si l'essai ne réussit pas, sacrifier le grec.

Appliquer les mêmes méthodes à l'enseignement des langues modernes. Leur donner le même sérieux, la même importance qu'aux langues anciennes, en faire connaître les meilleurs auteurs, surtout enseigner l'allemand et l'anglais par le flamand dans les provinces flamandes.

Supprimer immédiatement, inexorablement les vers latins.

Faire de l'histoire un enseignement vivant, une école de moralité,

(1) Ceci répond aux reproches que mon ami Hennebert m'adresse dans sa dernière lettre. Il m'a mal compris, sans doute parce que je me suis mal expliqué. En parlant de routine et en disant que l'enseignement n'avait pas changé et avait même rétrogradé, je parlais, bien entendu, de l'enseignement des langues anciennes. Je citais même les Anglais qui apprenaient encore bien ces langues, parce qu'ils avaient conservé intact l'ancien programme.

de liberté, de patriotisme, la mener jusqu'à l'époque contemporaine, et surtout employer le système des rédactions, afin que les jeunes gens apprennent moins à arrondir les phrases, qu'à exposer des faits et des idées.

Enfin, consacrer au moins une heure par jour au développement des forces corporelles par des exercices rudes et soutenus, principalement par le maniement des armes, épée et fusil, et par les marches et les évolutions militaires.

Attribuer les heures que la suppression du grec ou les méthodes expéditives rendraient disponibles, aux rédactions d'histoire et aux langues modernes.

Nous vivons dans une société très différente de celle d'autrefois. Nous avons besoin de connaître bien des choses que nos aïeux pouvaient ignorer. Plusieurs de ces branches nouvelles sont portées sur nos programmes; mais comme on a conservé les méthodes anciennes et lentes pour apprendre le grec et le latin, il en résulte que nous ne savons rien d'une manière satisfaisante. La conclusion est évidente. Il faut apprendre plus vite les langues de l'antiquité afin de pouvoir consacrer aux langues modernes le temps nécessaire pour les bien connaître; sinon, il faut opter et sacrifier ou bien le grec, ou bien l'allemand et l'anglais.

Je l'ai dit et je le répète : connaître le grec, *dans la mesure où on le sait maintenant*, ne sert à rien; connaître l'allemand et l'anglais, même très imparfaitement, sert au moins à préparer à l'étude que les jeunes gens en font parfois plus tard.

Tout à vous,

ÉMILE DE LAVELEYE.

Si nous ne voulons pas que le débat sur les langues mortes s'égare, et en fin de compte soit stérile, il est urgent de bien poser la question, et d'inventorier tous les points définitivement acquis. C'est ce que nous allons faire.

La cause du grec est inséparable de celle des humanités. La supériorité de ces dernières, comme moyen d'éducation générale, est démontrée par les faits. Seules, elles préparent convenablement les jeunes gens aux carrières libérales.

Or, s'il est vrai que la partie est inférieure au tout, des humanités tronquées ne vaudront pas des humanités complètes.

Tout le monde est d'accord qu'il ne faut pas qu'on puisse arriver à l'université sans avoir fait des humanités *complètes*.

Il est clair que des humanités dont on retranche le grec sont des humanités tronquées. La supériorité des lettres grecques sur les latines a été suffisamment établie. Pour supprimer ou affaiblir l'étude des premières, il faudrait une absolue nécessité.

Cette nécessité n'existe pas.

Le programme actuel fait une large place aux sciences non philologiques. Loin d'enseigner trop peu de choses *modernes* dans les collèges, on a plutôt multiplié outre mesure le nombre des matières et celui des professeurs. Là gît peut-être le nœud de la question, auquel personne n'a encore osé toucher. Tant le préjugé anticlassique a de force!

S'il faut renforcer une partie, c'est celle des lettres grecques, latines et françaises. En fin de compte, est-il impossible d'apprendre le grec, au dix-neuvième siècle? On ne prétend pas que les Belges soient inférieurs, en intelligence ou en application, aux Allemands ou aux Anglais?

Ce que font d'autres peuples, nous avons le devoir de l'essayer.

Quand on aura donné au grec deux ans de plus, sans compter toutes les heures que le latin a en trop, — quand on aura perfectionné la méthode, en subalternisant l'élément lexicographique à l'élément littéraire, — pourvu que maîtres et élèves veuillent bien ne pas s'endormir, alors, mais alors seulement, on aura le droit de condamner le grec, si le résultat obtenu n'est pas meilleur.

Un examen attentif du tableau des heures, comparé au programme du dix-huitième siècle, m'a amené à la conviction que voici :

C'est que dans l'affaiblissement général des études qu'il nous faut bien admettre, au moins par hypothèse, le latin et le grec ne sont pas les coupables, mais les victimes.

Voilà, jusqu'à preuve contraire, quel doit être le point de départ des réformes, quant au grec.

Pour ce qui concerne le latin, si j'avais le droit de parler à ceux qui donnent l'impulsion aux études, je leur dirais : conservez les thèmes, les narrations, les discours, et même un minimum de vers, tout ce qu'il faut pour comprendre le mécanisme prosodique, qu'on ne connaît bien qu'après l'avoir démonté et remonté. Seulement ne leur laissez pas prendre plus d'espace qu'il ne leur en revient légitimement. Proscrivez surtout comme un poison l'usage des traductions françaises. Soyez moins pédantesques et plus vivants : songez que le mot n'a de valeur que comme signe de l'idée. Exercez la mémoire, mais ne négligez ni l'imagination, ni la raison, ni le cœur.

Et tout ira bien ; et vous ferez des hommes, qui honoreront l'esprit humain et leur patrie, comme le font du reste tant d'adversaires du grec. Les ingrats !

Et vous ne livrerez pas la Belgique aux immenses éclats de rire, que ne manquerait pas de soulever dans toute l'Europe lettrée cette innovation vraiment originale : des humanités sans grec?

F. H.

Si nous avions aussi peu d'amour pour les sciences mathématiques et physiques que nos contradicteurs en montrent pour les langues mortes, nous pourrions emprunter leur langage, et dire : « Depuis ma sortie du collége, je n'ai jamais fait usage que de l'arithmétique que j'y avais apprise. Ni l'algèbre, ni la géométrie, ni la trigonométrie, auxquelles nous consacrions trois ans, ne m'ont depuis servi à rien. Je dis A RIEN. D'ailleurs, quoique j'aie eu le 1er prix de mathématiques en rhétorique, je serais incapable, à l'heure qu'il est, de démontrer fût-ce le carré de l'hypothénuse; et cinq ans après être sorti des bancs, quoique j'eusse toujours le maximum en physique, je m'embrouillais déjà parfaitement dans les lois de Mariotte. Je considère donc le temps que j'ai consacré à ces branches comme ab-

solument perdu, et je demande qu'on les rende au moins facultatives, ce qui réjouira les amateurs du grec. On trouverait ce raisonnement peu concluant, et l'on n'aurait pas tort. Aussi gardons-nous bien d'y recourir. Et cependant, que nous oppose-t-on d'autre?

Non certes, nous ne serons pas injustes pour ces sciences exactes, où ceux mêmes qui ne sont pas destinés à en faire usage, et qui les oublieront promptement et fatalement, ont appris à ne pas se payer de mots, à remonter sans cesse aux principes, à n'avoir confiance que dans des preuves évidentes et à enchaîner sans lacune de longues suites de déductions. Nous saurons gré à la physique de nous avoir exercés à l'observation, à l'analyse rigoureuse, à l'induction, et de nous avoir montré la permanence des lois du monde matériel. Si nous cédions à notre penchant, nos éloges ne tariraient pas. Et pourtant, de ces sciences à qui nous devons tant, qu'est-ce que notre mémoire a gardé de positif? Bien peu de chose, en comparaison du temps et de la peine qu'elles nous ont coûtés.

Jamais, cependant, nous n'approuverions aucune mesure qui aurait pour but et pour effet d'amoindrir ces branches importantes. Nous en dirons autant des langues vivantes, de l'histoire et de la géographie, que comme traducteur et comme professeur, nous avons des raisons toutes particulières de respecter et de chérir. Nous connaissions depuis longtemps le passage d'Arago (le plus *littéraire* des savants) publié hier; il défend éloquemment des sciences que personne n'attaque ici, et n'a qu'un rapport très lointain avec le présent débat, sinon en ce qu'il ne veut pas du divorce qu'on nous propose, et repousse avec horreur toute espèce de bifurcation. Tout le monde sait que les anciens n'étaient pas forts en astronomie, et personne n'aurait l'idée bizarre d'aller encore leur demander des leçons de sciences naturelles.

Voyons donc, enfin, en supposant qu'une réforme de la méthode ne suffise pas pour rendre aux études grecques leur ancienne vigueur, s'il serait impossible de leur accorder plus de temps sans nuire au reste des matières.

Nous croyons que rien n'est plus aisé.

Ouvrons le programme des cours de l'Athénée. On ne commence

le grec que dans le 2e semestre de la cinquième. De mon temps, on s'y mettait en septième (en préparatoire). C'est deux ans et demi de moins. De plus on n'explique point d'auteur avant la quatrième. Or, nous ne comprenons point l'étude d'une langue, sans la traduction d'un texte dont le fond intéresse, et aide à retenir la forme.

Je demande pourquoi on n'apprendrait pas, au moins, en septième, à lire et à écrire le grec. Ce n'est pas une bagatelle, cette première difficulté retardant longtemps les progrès de la majorité des élèves.

De là, on commencerait le grec dès la sixième, et avec l'année. Ce qui ferait une augmentation de plus d'une année et demie. En admettant que les méthodes récentes sont plus expéditives que les anciennes, ce changement suffirait sans doute pour mener les élèves plus loin qu'on ne peut le faire aujourd'hui.

Mais sur quoi imputerons-nous le temps nécessaire à cette réforme? Quelles suppressions opérerons-nous !

N'oublions pas, comme on le fait toujours, que les athénées et colléges sont des établissements d'instruction *moyenne*, et non d'instruction *primaire;* qu'on a le droit d'exiger de l'élève qui entre en préparatoire, qu'il ait fait des études primaires convenables, et par conséquent, qu'il sache autre chose que lire, écrire et chiffrer.

Prenons maintenant le programme de la *section préparatoire* de l'école moyenne de Gand.

Je suppose que mon élève entre à six ans à cette section primaire. Il y passe quatre années. En sortant, il sait déjà lire à haute voix, il a commencé la grammaire, il orthographie passablement, le tout en français et en flamand. Il a quelques notions de la géographie de la Belgique; on l'entretient depuis *quatre ans* de l'Ancien et du Nouveau Testament, il étudie depuis deux ans la *Bible de l'enfance*, de l'abbé Martin de Noirlieu.

A mon avis, on pourrait sans inconvénient retrancher du programme de la septième : 1° la géographie élémentaire de la Belgique qui revient en sixième, en cinquième et en rhétorique; 2° l'histoire sainte du susdit abbé de Noirlieu, qui fait certainement double emploi. Nous gagnons ainsi deux heures par semaine sur trois, on peut les donner au grec.

En sixième, on m'accordera qne mon élève, qui tient nne plume depuis quatre ans, doit savoir écrire, on qn'il ne l'apprendra jamais. Je gagne aux dépens de la calligraphie deux heures par semaine, ce qni, avec nne henre d'étndes, c'est à dire sans emploi, restitne trois henres an grec, en sixième. J'expulse *a fortiori* la calligraphie de la cinqnième, profit net : denx henres encore. En résumé, de cette façon, le grec serait aussi bien traité que le flamand dans les trois premières classes. Il anrait donc tort de se plaindre : je parle du grec.

Avec un peu de bonne volonté, il est probable qn'on tronverait bien d'autres retranchements à réaliser an profit dn grec. Mais en les proposant, nous risqnerions de nnire à la canse qne nous sontenons. Il s'attache, de notre temps, nn certain ridicule à ceux qui veulent relever les choses qui tombent, snrtout quand ce sont les plns pures, les plus immatérielles, les moins vénales et les moins lncratives de tontes. Nons ne craignons pas ce ridicule et nons l'avons bravé. Mais la tendance qu'il révèle nons force à être modeste dans nos prétentions, si nous vonlons obtenir quelque chose. Il ne manquerait pas de lecteurs ponr nous accuser de vonloir attaquer les modernes tandis que nons ne faisons que défendre les anciens. Car il est ordinaire qu'on prête à ceux que l'on combat des idées diamétralement opposées anx leurs, et qu'on réfute snrtont avec succès les arguments qn'ils n'ont jamais songé à employer.

F. H.

Tout le trouble poétique
A Paris s'en va cesser;
Perrault l'anti-Pindarique
Et Despreaux l'homérique
Consentent de s'embrasser.

Cette vieille épigramme est tout à fait de circonstance. An moment où notre débat avec M. de Laveleye paraît arriver à sa conclu-

sion, elle nous revient naturellement à la pensée. Successeur de tous points indigne du grand *Ancien* du dix-septième siècle, rien ne nous sera plus aisé à imiter en lui que le radoucissement final, envers un contradicteur que nous nous gardons bien de ravaler jusqu'au niveau de Perrault. Nous ne ferons qu'obéir à l'impulsion d'une sympathique estime, que Boileau, dans l'occurrence, réussit tout au plus à feindre.

D'ailleurs, ce n'est pas un médiocre succès pour nous que d'avoir converti notre redoutable adversaire : et personne ne doutera du bonheur avec lequel nous lui offrons, non pas l'accolade qui sent trop son œil-de-bœuf, mais le *shake hands* moderne, la meilleure conclusion de toutes les querelles. Nous avions écrit dans notre *ultimatum* du 1er décembre.

« Quand on aura donné au grec deux ans de plus, sans compter « toutes les heures que le latin a en trop, — quand on aura perfec- « tionné la méthode, en subalternisant l'élément lexicographique à « l'élément littéraire, — pourvu que maîtres et élèves veuillent « bien ne pas s'endormir, alors, mais alors seulement, on sera « en droit de condamner le grec, si le résultat obtenu n'est pas « meilleur. »

Que propose M. Émile de Laveleye, le 3 décembre?

« Essayer, s'il est possible de mener de front, au moyen de mé- « thodes plus rapides, l'étude du grec et du latin, de façon que « l'élève arrive à lire facilement ces deux langues. Si l'essai ne réus- « sit pas, supprimer le grec. »

On voit qu'il y a identité entre notre proposition et celle de notre ingénieux contradicteur. Il est revenu à des sentiments plus doux, et nous accorde la vie du grec, à condition que ce grand coupable se comporte mieux à l'avenir. C'est tout ce que nous demandons.

Le grec remporte la victoire dans ce premier engagement. Puisse-t-il soutenir aussi bien les assauts qui l'attendent encore.

En tous cas, si nos informations sont exactes, il n'y aura pas de session extraordinaire du conseil de perfectionnement.

F. H.

Mon cher Directeur,

J'essaierai de répondre maintenant aux objections qu'on m'a faites.

On m'oppose d'abord l'opinion de M. Stuart Mill.

M. Mill considère l'étude du latin et du grec comme nécessaire pour deux motifs.

D'abord, parce que les anciens, les Grecs surtout, ont su donner à la pensée humaine une expression si parfaite qu'il est nécessaire de connaître la littérature antique pour arriver à bien écrire.

Ensuite, parce qu'il est utile de faire connaissance avec des gens qui ont des idées très différentes des nôtres, de se dépayser pour ainsi dire, et que la sagesse antique est réellement un trésor d'observations justes, de pensées fortes, qui forment « la meilleure base pour toute culture morale et philosophique. »

Je considère M. Mill comme l'esprit le plus original, le plus vigoureux et le plus sensé de notre temps. Même quand je n'ai pu admettre ses opinions, j'en ai toujours tiré grand profit, rien qu'en cherchant à les réfuter. J'admets une partie de ce qu'il dit au sujet de l'étude des langues anciennes. Oui, savoir le latin et le grec est utile pour former le goût ; oui, pour rompre avec la routine et les préjugés, il est bon de connaître la pensée de gens qui ne pensent pas comme nous. Mais, s'il faut choisir, je crois que pour nous, pour les Français, pour tous ceux qui sont déjà trop sous l'empire de la civilisation latine, il est bien plus utile de se familiariser avec les idées des Anglais et des Américains, qu'avec celles des Grecs et des Romains.

Si la révolution française n'a pas réussi à donner la liberté à la France, c'est en partie parce que les hommes qui l'ont faite, se sont trop souvenus de Sparte et de Rome, de Lycurgue et de Brutus. S'ils s'étaient inspirés du sentiment de liberté individuelle et de *self-government* dont ils auraient trouvé l'exemple chez les Anglais et les Américains, plutôt que de la notion de l'État omnipotent que leur

offrait l'antiquité, ils n'auraient pas, sans le savoir, frayé la voie au despotisme impérial. Je n'insiste pas. Quant à moi, je place la sagesse de Franklin ou de Channing au dessus de celle de n'importe quel ancien, parce que, à mes yeux, la civilisation chrétienne germanique est très supérieure à la civilisation antique. C'est à l'Amérique et à l'Angleterre, non à Rome et à Sparte que les hommes éminents à qui nous devons notre Constitution, MM. Devaux, Lebeau, Nothomb ont emprunté les institutions qui nous régissent.

Mais, d'ailleurs, comment ceux qui invoquent l'opinion de M. Mill ne se sont-ils pas aperçus qu'elle est la condamnation la plus forte de notre enseignement actuel. Pour que l'étude des langues anciennes donne les fruits qu'il préconise, M. Mill exige *qu'elle soit poussée assez loin pour rendre les élèves capables, tout le reste de leur vie, de lire facilement les grands ouvrages de la littérature ancienne*, et il entend qu'on connaisse Thucydide, Aristote, Platon, Démosthène, Horace, tout Tacite, Quintilien. Et en effet l'argument de M. Mill suppose qu'on lise les principaux ouvrages, sinon il n'a plus aucune valeur.

Or, les élèves arrivent-ils « à lire facilement » Platon, Démosthène, Aristote, ou même Horace et Tacite? Comme l'a dit très bien un jour M. Devaux à l'académie, y a-t-il trois personnes sur mille qui, après avoir terminé leurs humanités, « lisent » les auteurs anciens?

M. Hennebert parle de l'avantage, pour les élèves, de vivre dans l'intimité des grands génies de la Grèce. Je crois qu'il s'est laissé aller, en écrivant cette phrase, à cette fine ironie qu'il manie si bien. Est-ce vivre dans l'intimité du génie antique, que traduire péniblement, à grands coups de dictionnaire, un chant d'Homère ou un discours de Démosthène, en s'occupant plus des difficultés grammaticales que de la pensée de l'écrivain? Est-il un élève sur mille qui, à l'athénée ou plus tard, lise Sophocle, Platon, Aristote dans l'original? Est-ce que consacrer cinq ans à apprendre le grec sans parvenir à communiquer à un élève sur mille — sur cent si l'on veut — la capacité ou le goût de lire les auteurs grecs, n'est pas une chose désolante, criante, quand on songe au bon emploi qu'il y aurait à faire de ces heures perdues?

Mais, dit M. Hennebert, j'ai appris la physique à l'athénée et je

n'en ai fait nul usage, je l'ai même oubliée; je pourrais donc condamner l'enseignement de la physique au même titre que vous condamnez le grec.

Cette réplique porte à faux. Vous avez su la physique, et ce qu'on sait sert ou peut servir. Je n'ai pas su le grec, et l'on ne sait pas le grec; or, ce qu'on ne sait pas, ne sert pas et ne peut pas servir.

Je n'ai pas dit que le grec bien su ne servait à rien; j'ai dit que le grec qu'on apprend sans parvenir à le savoir, *le grec dans les conditions actuelles ne sert à rien.*

Pour toute réforme mon ami Hennebert propose de gagner deux heures par semaine pour le grec, en supprimant la calligraphie en sixième et en cinquième. Il ne gagnerait qu'une heure, car la seconde heure est consacrée au dessin. Faut-il supprimer aussi le dessin qu'on veut introduire partout dans les écoles primaires? Soit, que ne ferait-on pas pour l'amour du grec? Mais M. Hennebert croit-il sérieusement que cela suffirait pour que l'élève de rhétorique arrivât à lire facilement les auteurs recommandés par M. Mill? Non, il ne peut l'admettre, et nul, je pense, ne l'admettra plus que lui.

M. Hennebert voudrait enlever aussi quelques heures au latin pour les donner au grec, sans adopter les méthodes plus expéditives. Les élèves savent-ils donc si bien le latin qu'on puisse diminuer le temps qu'il y consacrent? Me suis-je trompé en affirmant qu'ils ne le savent qu'imparfaitement? Il me suffira pour le prouver d'emprunter à une excellente lettre publiée hier par l'*Écho du Parlement*, quelques paroles que M. Roulez, alors recteur de l'université de Gand, a prononcées en 1861, lors de la distribution des prix aux lauréats. En parlant « de la force moyenne des élèves d'élite, » qui ont terminé leurs humanités, M. Roulez disait : « Le degré de leurs connaissances en latin peut s'apprécier par les résultats de la composition latine dans le concours général. Or, nous savons tous qu'ils ne sont pas brillants et que plus d'une fois il n'a pu être décerné de prix. Leurs progrès dans le latin se révèlent d'une manière qui n'est guère plus consolante devant le jury de la candidature en philosophie et lettres. »

Quant au grec, voici ce que dit M. Pirmez : « On a voulu attirer les élèves vers les chefs-d'œuvre de la littérature grecque. Ils n'emportent, en sortant de l'athénée, que le souvenir de la fastidieuse étude des éléments de la langue. Ils n'ouvriront plus désormais un auteur grec, et les connaissances incomplètes qu'ils avaient péniblement acquises s'avanouiront bientôt... »

En présence de cette photographie d'une si désolante ressemblance, que signifie le fameux argument emprunté à M. Mill?

M. Mill du moins, pour arriver au but, supprime les langues modernes. Voilà ce qui est logique.

J'ai dit que le seul moyen de sauver le grec était d'adopter des méthodes rapides. M. Hennebert se moque très agréablement du système que je préconise. Je prise trop le sel attique pour me plaindre de celui dont il assaisonne les plaisanteries qu'il me décoche. Mais ne voit-il pas qu'il nuit à la cause qu'il veut défendre? Comme on n'apprend bien ni le latin ni le grec, s'il n'y a pas de méthodes expéditives, il faut donc forcément supprimer le grec pour faire connaître au moins le latin.

M. Hennebert veut tout conserver : thèmes, discours latins, vers latins! — oui, même les vers latins que M. Mill condamne avec une verdeur sans pareille. Ainsi, les élèves continueront à se morfondre sur l'*e* erément, sur la diérèse, la cynérèse, l'anapeste, le tribraque, l'antibacchius et le proceleusmatique! Pourquoi? Pour se faire une idée de l'harmonie des vers latins, que nous prononçons comme un Anglais de comédie débite des vers de Racine. Logiquement, il faudrait aussi faire des vers grecs. J'admire le courage que déploie mon savant ami à défendre le poste le plus exposé. C'est de l'héroïsme antique. Je songe involontairement à Léonidas mourant aux Termopyles pour le salut de la Grèce.

Mais, dit M. Hennebert, n'est-il pas démontré que les humanistes sont très supérieurs aux élèves de la section professionnelle? Le correspondant de l'*Écho du Parlement* ne l'admet pas, et je dois ajouter que mon expérience universitaire, — très courte il est vrai, — ne m'a pas convaincu de cette prétendue supériorité. Mais quand elle existerait il ne serait pas difficile d'en trouver les raisons :

1° Les élèves de la professionnelle appartiennent d'ordinaire à des familles engagées dans les affaires, les humanistes à des familles engagées dans les fonctions libérales. Ceux-ci se trouvent donc dans un milieu plus favorable aux études littéraires.

2° Quand dans la section professionnelle, un élève fait preuve de capacité hors ligne, on s'empresse généralement de le faire passer dans la section des humanités, et *vice versâ* les humanistes médiocres passent souvent dans la section professionnelle.

3° Les élèves des humanités font trois ou quatre fois plus de français, attendu que faire des versions, c'est encore s'exercer à bien écrire le français.

4° Les professeurs de langues mortes sont mieux payés, mieux soutenus et ont plus d'autorité que ceux des langues vivantes; par suite ils leur sont généralement supérieurs.

5° Enfin, les langues modernes ne sont enseignées que dans un but pratique, non pour former le goût ou pour initier l'élève aux beautés des littératures étrangères. En un mot il n'y *a pas d'humanistes modernes*.

Pour faire une expérience décisive en faveur des langues anciennes, il faudrait consacrer le même nombre d'heures à l'étude de l'allemand et de l'anglais; puis former le goût et l'esprit par la lecture de Shakspeare et de Macaulay, de Gœthe et de Schiller. De la façon dont on enseigne le latin et le grec maintenant, j'ose répondre que le jeune homme formé par les auteurs allemands et anglais l'emporterait de beaucoup.

Le thème est la meilleure manière d'apprendre une langue, affirme M. Hennebert. Oui, quand il faut la parler, non quand il ne s'agit que de la lire. Le thème n'est pas inutile, mais lorsqu'on a peu de temps, ce qu'il faut, c'est beaucoup traduire, comme le dit M. Duruy. Je me permets d'invoquer ici encore ma propre expérience. Pour mes travaux j'avais absolument besoin de l'anglais, de l'allemand, de l'italien. J'ai appris ces langues assez pour m'en servir et pour goûter les auteurs, *sans avoir jamais fait un seul thème* et avant d'aller dans les pays où on le parle. Pourquoi serait-il impossible d'apprendre le grec et le latin de la même manière? M. Duruy, qui

en sa qualité d'ancien professeur a une grande expérience, ne dit-il pas qu'à dix-sept ans, une ou deux années de latin suffiront pour mettre les élèves de la section professionnelle au niveau des humanistes qui y auront consacré sept années? Le but de l'enseignement actuel du latin est, comme jadis, de leur apprendre à écrire purement le latin, sans barbarisme ni solécisme. Ainsi que le dit très bien M. Gantrelle dans la préface de sa grammaire, les élèves dans les classes supérieures, doivent se préoccuper particulièrement de la pureté et de l'élégance du latin de leurs compositions. Écrire « avec pureté et élégance » dans une langue morte! mais c'est une difficulté énorme, que six ans d'efforts continus ne suffiront par pour vaincre.

Vous savez bien l'anglais, mon cher Hennebert; vous êtes en état d'apprécier les beautés de la littérature anglaise. Vous écrivez l'anglais avec correction, peut-être. Mais combien de temps vous faudrait-il pour apprendre à l'écrire « avec pureté et élégance »? Quant à moi, je réponds que je n'y arriverai jamais. On demande comment il se fait qu'en six ans un élève ordinaire n'apprend pas à lire facilement une langue aussi semblable au français que le latin. Voici l'explication du mystère. C'est que la plus grande partie du temps est consacrée à lui apprendre à écrire en bon latin, chose qu'il ne saura jamais, chose nécessaire autrefois, complétement inutile aujourd'hui. Le discours latin! mais vous savez mieux que moi au moyen de quelle recette on en compose. Un cadre tout tracé : *quis*, *ubi*, *cur*, *quando*, etc., et des réminiscences de Cicéron sous forme de lieux communs pour le remplir, voilà l'exercice.

L'enseignement donne les déplorables fruits étiquetés par M. Boulez, parce qu'ils se débat dans un cercle d'efforts contradictoires. Lire facilement le latin est utile. L'écrire purement, élégamment est à la fois excessivement difficile et souverainement inutile. On déploie les plus grands efforts pour atteindre un but auquel être arrivé, ne sert de rien.

Mais vous oubliez la gymnastique intellectuelle, me dira-t-on. J'approuve toutes les gymnastiques, celle de l'esprit comme celle du corps. Marcher en rond dans une petite cour cellulaire, entre quatre

murs n'est pas inutile à la santé du prisonnier; mais si tout en marchant, je puis voir, moi, les hommes et leurs mœurs, la campagne et ses fruits, la montagne et ses horizons, la forêt et sa flore, m'instruire en un mot et avec plaisir, cela ne vaudra-t-il pas mieux que de tourner en rond comme un cheval aveugle?

Au lieu de vers latins, cette pédantesque puérilité, — *difficiles nugæ*, dit M. Mill, — que n'enseigne-t-on aux élèves un peu de philologie comparée? Voilà une admirable science, qui intimement unie à la mythologie, n'est rien moins que l'histoire de la formation des idées de la race à laquelle nous appartenons. C'est peut-être la plus belle conquête de la science allemande. La philologie est renouvelée. Ce n'est plus une science superficielle de mots et d'étymologies arbitraires. C'est la connaissance des liens organiques qui rattachent le latin, le grec, les dialectes germaniques et slaves; c'est en même temps un regard profond jeté sur les lois de la pensée. Or, cette science qui devrait être désormais la base de toute étude linguistique n'est pas même enseignée à l'école normale des humanités.

Vous voulez donc encore surcharger le programme, dira-t-on. Non pas. Le professeur d'athénée ne se servirait de la philologie comparée que pour rendre plus intéressante et plus philosophique l'étude des langues anciennes. Je crois savoir qu'un professeur de l'athénée de Gand le fait déjà, à la grande satisfaction de ses élèves. Je me garderai bien de le nommer; il serait destitué pour avoir méconnu la loi des lois, le programme.

On m'a reproché d'avoir voulu développer l'esprit militaire. Hélas! qui ne désirerait que le beau tableau de Wiertz, *le Dernier Canon*, devînt enfin une réalité. Mais aussi longtemps qu'il y aura un voisin prêt à nous prendre, il faut que nous soyons prêts aussi à nous défendre, et j'avoue que j'aime mieux pour cela une armée de citoyens aguerris, comme en Prusse ou en Suisse, que des légions de prétoriens disposant des destinées d'un peuple efféminé, comme dans l'empire romain.

On dit encore : mais si vous supprimez le grec dans les athénées, les jésuites le conserveront et attireront tous les élèves. Je crois au contraire qu'en ce cas ils perdraient les trois quarts de ceux qu'ils

ont. Je suis convaincu que si deux ou trois hommes de talent ouvraient un établissement où, grâce aux méthodes rapides, on formerait des jeunes gens, non pas en serre chaude, mais par la lecture des auteurs anciens, à laquelle on arriverait sans peine par la suppression des thèmes grecs et des discours latins, cet établissement aurait le plus brillant succès, à condition qu'on demandât, aux examens, non d'écrire du latin, mais de lire à livre ouvert, ce qui est le but à atteindre.

Ah! monsieur Pirmez, quelle reconnaissance la Belgique vous devrait, si vous pouviez réussir! Le moment est bien choisi. M. Duruy d'un bras vigoureux et infatigable, porte la cognée dans l'épaisse forêt des anciennes routines. La traditionnelle Angleterre elle-même s'émeut et ouvre des enquêtes. En Belgique une réforme est plus urgente encore que chez nos voisins.

Tout à vous.

Émile DE LAVELEYE.

Tout le monde croyait avec nous que la grande joute au sujet des langues mortes, était terminée. Pour ne pas abuser de l'hospitalité que le *Journal de Gand* nous a si généreusement accordée, nous avions réservé pour d'autres temps les nombreuses objections que l'avant-dernière lettre de M. Emile de Laveleye nous avait suggérées, et il nous avait suffi de prendre acte de l'accommodement final. Quelle illusion profonde! Voilà qu'aujourd'hui tout est remis en question. Opposer M. de Laveleye à lui-même, et nous borner à lui rappeler ses propres déclarations, c'est ce que nous ferions, si nous avions devant nous le même homme. Mais cette dernière lettre nous révèle en M. de Laveleye une métamorphose si radicale, que nous risquerions de demander compte à saint Paul des opinions et des paroles de Saul. A quel coup de foudre, à quelle illumination soudaine faut-il attribuer cette transformation, qui nous déconcerte?

Nous ne voyons absolument que l'apparition, sur le grand chemin de l'*Echo du Parlement*, d'une lettre de M. J. B. A.

Cette lettre a suffi pour faire d'un humaniste modéré, un moderne aussi résolûment niveleur que M. E. A. On nous permettra donc d'y jeter un coup d'œil aussi rapide que possible. Ce sera toujours répondre à l'honorable professeur de Liége.

Constatons d'abord qu'une réplique péremptoire a réduit à néant la moitié la plus importante de l'*excellente* lettre en question. Et cette réplique émane, nous le constatons avec joie, d'un savant distingué, à la fois professeur, académicien, et membre du conseil de perfectionnement.

Reste la première moitié. Elle consiste d'abord en une citation de M. Roulez, qu'on aura bien de la peine à nous faire accepter pour un adversaire des langues mortes. M. de Laveleye s'en empare avec bonheur. « Vous le voyez, s'écrie-t-il, M. Roulez lui-même disait en 1861 que les humanistes ne savent plus le latin. » Mais nous sommes en 1868, et M. Roulez plaidait le rétablissement de l'examen d'élève universitaire. Il a obtenu gain de cause et depuis lors, le latin s'est relevé. Cela démontre d'abord que faciliter les études est un mauvais moyen de les renforcer, et en outre qu'il faut se garder des citations incomplètes.

Après vient un passage de M. Devaux. Cette autorité enchante aussi M. de Laveleye. Il faut pourtant bien dire la vérité : c'est qu'on ne pourrait plus mal choisir. M. Devaux, avec une capacité si haute et de si bonnes intentions, n'a j'amais eu la main heureuse quand il a touché l'enseignement. C'est à lui qu'on devait la suppression du grade d'entrée à l'université. On lui doit encore la merveilleuse invention des cours à certificats, dont notre collègue connaît toute la valeur. C'est assez pour sa gloire, sans qu'il soit nécessaire d'y ajouter un nouvel acte de complicité dans la désorganisation des humanités.

Suit une attaque contre les études classiques qui ne prouve qu'une chose : c'est que M. J. B. A. ne comprend ni l'essence ni le but des humanités, et nous regrettons d'être forcé d'ajouter, que le Laveleye d'aujourd'hui ne paraît pas s'en faire une idée plus juste.

L'*excellente lettre* continue par un argument sur lequel on paraît compter beaucoup. Du nombre toujours croissant des élèves professionnels, nombre très supérieur à celui des sections latines, que conclut le professeur, très honorable, quoiqu'un peu intéressé dans la question, dont M. de Laveleye embrasse les couleurs? Peut-être que l'aisance plus générale, les facilités données aux moins fortunés, le prix de plus en plus grand qui s'attache à l'instruction, poussent aujourd'hui dans les athénées des centaines d'élèves qui se seraient passés autrefois du précieux capital qu'on y amasse? Que l'industrie et le commerce offrent à l'activité un champ moins limité que les professions savantes, et qu'enfin l'éducation classique complète coûtant davantage, est à la portée de moins de bourses? Pas du tout. « C'est qu'au milieu de notre société renouvelée les forts en thèmes ne se sont pas sentis et n'ont pas été reconnus aussi aptes à tout faire, aussi supérieurs en toutes choses qu'on veut le croire. » Qui donc veut faire croire rien de pareil? Les forts en thèmes (lisez les humanistes) se contentent du monopole des professions de magistrat, d'avocat, de médecin, de professeur dans trois facultés et dans les sections latines. Ils se contentent de tenir la tête partout où ils rencontrent les professionnels, dans les écoles de génie et des mines comme à l'école militaire. Ce partage leur suffit.

Arrivons à notre courtois antagoniste, M. Émile de Laveleye.

Ah! si nous avions vingt colonnes pour lui répondre! Mais il faut se serrer, au risque d'être sec et dur. Et d'ailleurs, n'avons-nous pas démoli à mesure, et pièce à pièce, chacune des lettres précédentes? En nous répondant en bloc, on n'espère pas donner le change sur toutes les objections qu'on néglige, et tous les arguments qu'on abandonne. Comme ce n'est pas ici une lutte d'amour propre, songeons d'abord à défendre notre édifice. Si les coups de M. de Laveleye n'ont pas réussi à en ébranler les assises, la cause demeure gagnée, F. H. [illegible] il erré vingt fois.

M. de Laveleye s'en prend d'abord à Stuart Mill. Renverse-t-il ses principales thèses? Mais au contraire, il les admet. Seulement *s'il faut choisir*, il croit plus utile, pour nous Belges, de nous familiariser avec la manière de voir et de sentir des Américains et des

Anglais, qu'avec celle des Grecs et des Romains. Les raisons qu'il en donne conviennent parfaitement aux Français, héritiers directs du génie centralisateur de Rome, mais nous sommes les descendants d'Artevelde; et s'il est nécessaire de dépayser la pensée, ce n'est pas en terre germaine qu'il faut mener des Germains.

Comment se retrouver, du reste, dans ce dédale d'affirmations contraires? Que nous disiez-vous le 27 novembre? « J'admire la « Grèce..., les Grecs seuls ont connu la beauté; eux aussi, mieux « que tout autre peuple, ont su faire des hommes et des citoyens. » Et vous leur empruntez leur mode d'éducation. Aujourd'hui, la civilisation chrétienne germanique est très supérieure à la civilisation antique. Comment cela se peut-il, s'il est vrai que la première réussit moins bien que la seconde à former le citoyen et l'homme libre?

En fait d'orgueil national, on peut en croire les Anglo-Saxons; ils n'estiment pas si haut leur propre civilisation. « Pourquoi, dit « M. Gladstone, l'enseignement classique tient-il le premier rang « dans nos écoles? Est-ce parce qu'il développe le goût, la raison, « la mémoire, l'élégance du langage? Tous ces avantages sont des « conséquences particulières d'une large vérité. Cette vérité, c'est « que, selon moi, la civilisation moderne de l'Europe est le produit « de deux grands facteurs, le christianisme et l'inspiration grecque « (l'esprit romain n'en est qu'un reflet.) » De la suprématie germanique, pas un mot, et c'est un anglais qui parle.

M. de Laveleye attribue à M. Stuart Mill des exigences auxquelles celui-ci n'a pas même songé. Evidemment M. Stuart Mill se contente du programme classique anglais, et l'on n'y impose point tant d'auteurs. Il demande, il est vrai, que l'élève puisse lire *aisément* les anciens. Et il paraît que, pour le grec, cette aisance manque à nos rhétoriciens. Que faut-il en conclure? Que notre enseignement est susceptible d'être amélioré, et que par conséquent, le gouvernement a le devoir de le faire. Guérissez mon bras malade; mais ne le coupez pas sous prétexte que l'autre en deviendra plus fort.

En dernière analyse, la vérité de cette admirable démonstration s'impose à vous-même, puisque vous ne parvenez pas à l'ébranler.

Et vous êtes forcé d'admettre avec Stuart Mill « que le latin et le grec doivent former la base de toute éducation complète. »

C'est notre première assise.

Impuissant à renverser la démonstration *directe* par laquelle tant d'esprits d'élite ont établi la supériorité des humanités, vous vous rabattez sur l'argument *indirect* que nous fournit tous les jours l'enseignement supérieur.

S'il y a sous le ciel un fait solidement attesté, c'est celui de l'avantage qu'ont nos sections d'humanités sur les sections professionnelles, quand il s'agit de préparer aux hautes études. Vous offrez, de ce fait, une explication qu'on nous avait déjà opposée : voyons-la de près, elle en vaut la peine. On ne peut attribuer l'insuccès des professionnels qu'à une certaine infériorité d'intelligence ou de volonté. D'après nous, cette infériorité est un résultat de la différence des programmes, et prouve à l'évidence que les langues vivantes ne comblent point la lacune des littératures antiques. D'après vous, au contraire, elle n'est point acquise, mais congéniale. N'y a-t-il donc dans les sections professionnelles, que des pauvres d'écus, ou des pauvres d'esprit? Les humanités n'ont-elles pas de boursiers; et la mauvaise habitude de ceux-ci n'est-elle pas de distancer de fort loin leurs camarades plus fortunés? Depuis quand la misère, dans notre libre et démocratique patrie, empêche-t-elle le vrai mérite d'arriver au premier rang, même dans les voies de la science et de la littérature? D'ailleurs, si l'indigence de la bourse n'empêche pas d'arriver aux écoles spéciales, celle de la tête et du cœur y forme une infranchissable barrière. N'oublions pas qu'il s'agit de compétitions aux premières distinctions, et que c'est l'élite des professionnels qui peut seule rivaliser avec les humanistes. Et partout ceux-ci l'emportent.

Comment donc se fait-il que les meilleurs professeurs de langues vivantes, soient ceux qui ont fait des humanités? Pourquoi le gouvernement exige-t-il cette condition des nouveaux candidats aux chaires d'allemand, d'anglais et de flamand, dans les athénées? Si les langues germaniques ont une vertu suffisante pour les élèves, m'est avis que les maîtres, bien plus riches de ce fond précieux,

devraient pouvoir s'en contenter. D'après vous, si les professeurs de la section latine sont meilleurs, c'est parce qu'ils sont mieux payés. Même pour un économiste, le trait est un peu vif. Mesurer le mérite d'un fonctionnaire au chiffre de ses appointements ! C'est un principe qui pourrait mener fort loin.

« Les professionnels, dit-on, font trois ou quatre fois moins de français que les humanistes, parce qu'ils traduisent moins. » Ce calcul est fort exagéré. Le nombre d'heures consacré au français est le même dans les deux sections. Seulement si l'on veut compter les versions pour des exercices de français, les humanistes l'emportent. Mais, évidemment, ces exercices ne prennent pas plus de la moitié du temps, et de plus, l'on ne peut mettre à l'actif du français que la moitié de la version. Tout compte fait, nous avons trouvé une différence de 18 1/4 h. par semaine, en faveur des humanistes. Et ces quelques heures suffiraient à leur assurer la prééminence sur les professionnels pour toute la durée des hautes études. Vous ne le pensez pas.

Mais il ressort de cette comparaison des deux sections une conséquence terrible pour vos idées. C'est que les sciences sont impuissantes à remplacer les lettres ; et que tout ce qu'on retranchera aux secondes pour le donner aux premières, sera autant de retranché de la force et de l'efficacité des études. J'engage les amis de la botanique à méditer cela.

Ce qui rachète tout cela : c'est l'aveu final. Il est impossible pour le moment aux partisans des langues vivantes, de prouver qu'elles peuvent remplacer avec avantage les langues mortes dans les humanités. Il faut croire sur parole, ou attendre que les *humanités modernes* (c'est un mot nouveau, pour une chose incréée) prennent corps en quelque lieu du monde. Ce défaut d'existence nous paraît une objection bien grave. Il serait peut-être bien d'expérimenter un peu les nouveautés, avant de balayer pour leur faire place, ce qui a pour soi l'expérience de tant de générations.

Ce serait, du reste, une belle réforme à exécuter que l'organisation des sections professionnelles, en ce que vous appelés *humanités modernes*. Serait-elle également praticable ? On peut en douter

sérieusement. Mais quoi qu'il en soit, la création d'un cours littéraire exclusivement fondé sur les langues vivantes, ne fournirait qu'un puissant motif de plus pour maintenir les sections latines dans leur intégrité, et y donner plus d'étendue et de vigueur à l'étude des lettres antiques. Rien de moins progressif et de moins libéral que la tendance opposée qui pousse aujourd'hui les ennemis du grec et les faux amis du latin à vouloir tout uniformiser sur le modèle professionnel. Comme si l'on pouvait trop multiplier les moules radicalement divers qu'exige la diversité native des aptitudes humaines!

J'avais préparé une défense de mon système, que je me décide à jeter au panier. Mes articles ont répondu d'avance. Je n'ai jamais rien promis de complet, comme plan de réforme. J'ai prouvé qu'on pouvait, sans retranchement sérieux, donner plus de temps au grec, en le commençant plus tôt, comme dans ce bon vieux temps, célébré par vous-même. J'ai laissé à ceux dont c'est la charge, le soin de faire des propositions définitives d'amélioration. Quant aux vers, je n'ai jamais défendu qu'un *minimum*, auxiliaire de la prosodie, que vous n'aviez pas attaquée jusqu'ici. Mais il y a une logique irrésistible dans l'enchaînement de toutes ces questions. Qui attaque le grec, menace le latin. Vous avez commencé par rejeter l'un, et voici qu'à présent, vous jetez aussi l'autre par dessus bord. L'utilitaire, en vous, doit trouver cela parfait. Mais que dit le poète qui s'y trouve accouplé?

Ce qu'il faudrait prouver d'abord, c'est la nécessité du choix devant lequel vous ne reculez pas. J'attends encore cette preuve. Votre affirmation ne peut me suffire parce qu'elle est démentie par l'exemple des autres peuples, qui mènent de front l'étude des langues mortes et vivantes, des mathématiques et des sciences naturelles. Je me bornerai à citer l'Angleterre, parce que nous savons mieux ce qui s'y passe. Cette triple catégorie de matières se trouve réunie, parmi les vieilles institutions, à Harrow, et il est prouvé que les matières modernes n'y nuisent pas aux anciennes. La même expérience est faite dans les écoles *modernes*, de création plus récente, dont la meilleure paraît être la *Royal institution school* de Liverpool. Cette école rivalise parfaitement dans les concours et les examens, avec les écoles

anciennes, Eton, par exemple, eù l'on n'enseigne guère que le latin et le grec. Et cependant on y réussit à faire converser passablement les élèves en français, en allemand, en italien, en espagnol, suivant le goût des familles. On y donne une teinture de chimie, et on enseigne à fond, la calligraphie, qui vous est chère.

L'*École de la cité de Londres* offre aux mêmes élèves l'enseignement professionnel couronné par les hnmanités. La tenue des livres y coudoie le latin et le grec, et la chimie, la littérature nationale. Ce qni n'empêche pas la Cité d'avoir en comme Rugby son année merveilleuse. En 1861, denx de ses élèves ont remporté les quatre plus hautes distinctions de Cambridge. Environ dix élèves par an y obtiennent au concours les *Scholarships* (bourses) si enviés de cette célèbre université. Et je ne vons apprendrai pas quelle profonde connaissance des littératures anciennes de pareils succès supposent.

Ces exemples démontrent de la façon la plus péremptoire qne l'étude des langues mortes ne nuit pas à celle des langues modernes et des sciences, et réciproquement.

Ma deuxième thèse reste donc debout. La suppression du grec, et *a fortiori* celle du latin, ne pourrait se justifier qne par une nécessité évidente. Cette nécessité n'existant pas, toute atteinte portée à ces étndes fondamentales, serait sans excuse.

Vous me reprochez de croire qne le latin ait plus d'heures qu'il ne lui en faut. Mais c'est vous-même qui en avez fait le premier l'observation. J'ai comparé ensuite les usages du dix-hnitième siècle avec les nôtres, sur ce point. D'après vous, au dix-huitième siècle, on savait infiniment mieux le grec, et surtout le latin qu'à présent. Vous citez même l'exemple de monsienr votre père. Eh bien, à cette époque, les classes n'étaient que de deux heures, ce qui fait quatre heures par jour; sauf pour le mardi et le jeudi, où il n'y avait qu'une classe, à cause du congé d'usage (1). De ces henres, il faut encore défalquer une demi-heure par classe, que les professeurs devaient consacrer alternativement à l'histoire, à la géographie et aux mathématiques. Cela faisait donc pour le latin, le grec et la langue mater-

(1) Voir l'ouvrage de M. Juste.

nelle, QUINZE heures par semaine pour toutes les classes. Or ces trois branches absorbent aujourd'hui dix-sept heures, en septième et en seconde; vingt-quatre en sixième; vingt-quatre en cinquième; vingt en quatrième; seize en troisième et dix-neuf en première. Vous voyez que cela va *diminuendo* de la septième à la rhétorique : ce qui n'est pas un médiocre indice que la grammaire l'emporte sur la littérature. Mais vous voyez aussi qu'à une époque où de votre aveu, on savait mieux le grec, le latin et le français, on y consacrait moins de temps. Et pourtant, c'est bien la vieille méthode, lente et pesante, dont vous ne voulez plus.

Vous me demanderez quelle part était réservée au latin, dans les colléges thérésiens. Ce renseignement a échappé jusqu'à présent à mes recherches. Mais en prenant la moitié du temps, ce qui n'aurait laissé que le quart pour le grec, cela ne ferait jamais que sept heures et demie; soit pour l'ensemble des classes, cinquante-deux heures et demie par semaine. Eh bien, aujourd'hui, le latin, pour être moins bien su, d'après vous, en absorbe soixante-quatorze, soit vingt-deux de plus. Il faut choisir : ou d'admettre qu'on apprenait moins bien le latin au dix-huitième siècle qu'aujourd'hui, ou de retrancher ces vingt-deux heures au latin pour les donner au grec. Dans notre système, le grec bénéficierait ainsi de trente et une heures. Est-ce à dédaigner?

Il me semble que les chiffres seuls tranchent toute la question : soixante-quatorze heures pour le latin, et quatorze pour le grec, reconnu plus difficile. Et l'on s'étonne que le grec soit moins su ! Voilà un étonnement qui prouve peu d'arithmétique.

En résumé, quelle est la cause qui prolonge notre débat? C'est qu'il existe deux conceptions différentes du but des humanités, que M. de Laveleye a pris l'une et que nous défendons l'autre. C'est ce qu'explique à merveille le passage suivant d'un auteur allemand, M. Hahn, — où sont critiquées d'avance, en même temps que les tendances de l'instruction chez les Français, les propositions à la Duruy que l'on nous fait aujourd'hui. Disons, en passant, que ce ministre progressif montre à chaque page de son rapport qu'il a longtemps enseigné... l'histoire. Notre savant ami M. W. faisait à

ce sujet nne allusion dont l'à-propos nous a charmé. « M. Duruy « aurait pu emprunter au grand Scaliger l'exclamation modeste qui « dans la bouche d'un tel homme, touche au sublime : *Utinam bonus* « *grammaticus essem!* Plût à Dien que je fusse bon grammairien. »

Voici le mordant réquisitoire de M. Hahn :

« S'il faut conserver aux étndes classiques, dans l'éducation de la jeunesse, la prééminence que, durant des siècles, elles ont obteuue à bon droit et pour le salut des peuples; si elles doivent résister aux assauts d'nn matérialisme impatient et uniquement attentif aux intérêts immédiats, elles dont l'action est presque entièrement désintéressée, il est absolument nécessaire que le vrai caractère, les avantages essentiels et profonds d'une telle éducation sortent d'abord pour les maîtres eux-mêmes du nuage d'un respect traditionnel et deviennent une conviction profonde. On n'entraînera pas la société sceptiqne avec de vaines phrases, contre lesquelles le premier argument palpable des réalistes aurait trop facilement raison. Il faut pardonner anx gens du monde de méconnaître le prix de l'éducation classique; de préférer pour la jeunesse l'étude des littératures modernes à celle des langues mortes, de s'imaginer mieux connaître les chefs-d'œuvre de l'antiquité *au moyen de bonnes traductions* que par nne étude de dix années; tous ces faciles argnments ont gain de cause, si on ne leur oppose qu'une prétendue pédagogie, au fond tout aussi banale, *qui ne traite pas les langues anciennes autrement que les langues modernes*, qui fait moins pénétrer dans l'esprit des anciens, dana le développement harmonieux de leur pensée que ne le ferait une traduction supportable, qui enfin ne repose sur aucune étude intellectuelle, sur aucune étude approfondie du développement *lent et graduel* des facnltés tel qu'il doit résulter des études littéraires.

« On entend répéter de toutes parts des phrases stéréotypées sur la beauté et la simplicité des études classiques et sur leurs avantages, pour le développement intellectnel; mais, au delà de ces phrases, an delà des lieux commnns généralement répandus, on ne trouve dans la conscience et dans la pratiqne de la plupart des maîtres aucun principe, ancune étoile condnctrice. L'étude des langues anciennes, *de moyen* qu'elle était, est devenne *la fin* de l'éducation. D'œuvre

patiente qu'elle devait être, elle est devenue un pur exercice mécanique pour acquérir une *routine* tout artificielle. Tandis que l'avantage spécial de l'étude d'une langue morte est d'être une logique pratique, par l'analyse qu'elle exige des formes du langage, et que, par conséquent, il s'agit, dans ce premier travail, non d'écarter les difficultés, mais d'apprendre méthodiquement à les surmonter, qu'il ne s'agit point, dis-je, d'abréger la route, puisque, en un sens, *la route est elle-même la fin et le but.* Tout l'art de l'enseignement classique en France consiste à faire arriver le plus promptement possible à l'intelligence facile des auteurs ou à un style agréable en latin; et cela, en éludant toutes les difficultés grammaticales et logiques. La grammaire devient ainsi un recueil de procédés et d'artifices pratiques, fondés bien plutôt sur l'analogie extérieure que sur la nécessité rationnelle, l'exemple, au lieu de ne faire qu'éclaircir la règle, devient le principal, la règle ne servant qu'à éclaircir l'exemple. La traduction en langue ancienne est bien moins une application intelligente des règles qu'une réunion machinale de phrases apprises par cœur, un travail tout aveugle.

« Dans l'explication des auteurs, on néglige le soin de pénétrer le développement de la pensée, et on ne recherche qu'une élégance suspecte dans le style français. Ce n'est, en un mot, qu'un enseignement PSEUDO-HUMANISTE. »

Tout commentaire serait superflu.

Deux mots pour finir.

Vous essayez de renverser mon petit raisonnement du carré de l'hypothénuse, par un syllogisme en forme. Par malheur, il boîte de naissance, et on ne pourrait remédier à ce vice constitutionnel, sans lui ôter son apparence de vie. J'ai su la physique. — D'accord. Mais *je l'ai oubliée*, et par conséquent je ne la sais plus. Vous deviez donc dire, pour rester dans les données : ce qu'on ne sait plus, ne sert pas et ne peut pas servir. *Je ne sais plus* la physique : donc la physique ne sert pas et ne peut pas servir. Donc, il ne faut plus apprendre la physique, parce qu'on est sujet à l'oublier. Et c'est exactement le même raisonnement absurde qu'affectionnent les adversaires du grec.

Revenez donc, mon cher ami, je vous en prie, sous cette bannière

sacrée des belles-lettres antiques, que vous n'auriez jamais dû déserter. Laissez les professeurs des sections professionnelles assurer que le meilleur moyen d'apprendre bien le français, est de se livrer à l'étude de l'allemand. Et faites plus d'attention à mon argument clérical, qui en vaut la peine.

Il n'est pas douteux, qu'en maintenant le grec dans leurs programmes, les jésuites fourniront un excellent prétexte à tous ceux qui, bien que libéraux ou fonctionnaires, désirent leur confier leurs enfants. S'ils imitent le gouvernement en supprimant cette matière difficile, ils y gagneront peut-être plus encore, tant le recrutement de leur corps professoral en sera facilité. Comment, vous! État! avec une armée de fonctionnaires, et une école normale, vous reculez devant la difficulté de trouver de bons maîtres, et les jésuites y réussiraient mieux? Pourquoi leur faciliter la tâche!

D'autre part, les familles aisées, quand les écoles cléricales leur répugneront, enverront leurs fils étudier dans les pays voisins. Votre pseudo-réforme ramènera ces temps néfastes où, malgré les prohibitions du gouvernement, nos jeunes belges allaient chercher à l'étranger ces sources d'une instruction complète que l'inintelligence du clergé avait fait tarir chez nous.

Croyez-moi, enfin : mettons d'abord à la place de M. Pirmez, dont le nom me désarme, une abstraction : le gouvernement! Eh bien, il ne faut pas tant le prier d'innover aveuglément en matière d'enseignement. L'expérience des dernières années montre que son tempérament ne l'y porte que trop. Il n'y a de faible chez nous, que la la routine; de fort, que l'esprit d'aventure. Aussi ne serais-je pas étonné que le grec eût le dessous. Mais il restera à ses défenseurs l'espoir que dans quelque vingt ans, on reprendra la bonne voie, qu'on n'aurait jamais dû quitter.

Frédéric Hennebert.

Lettres sur l'étude du Grec.

Monsieur le Rédacteur,

Je me proposais d'aborder enfin le rapport fait par M. le ministre de l'intérieur ; mais M. de Laveleye a jugé à propos d'écrire de nouvelles lettres au *Journal de Gand*, et je ne puis résister au désir de vous en dire encore un mot.

D'après l'opinion de M. le professeur, deux choses sont en dehors de toute discussion possible :

La première, c'est qu'au sortir des humanités on sait à peine le latin, et qu'on ne sait pas le grec.

La seconde, qui est, à ses yeux, la conséquence de la première, est qu'il faut supprimer le latin ou le grec ; mais de préférence, le grec.

Tout cela n'est pas d'une logique bien serrée.

A la fin de leurs études, les élèves de nos athénées savent-ils l'histoire, savent-ils la géographie, savent-ils les mathématiques? Savent-ils même convenablement le français?

Faut-il donc supprimer toutes ces branches ou l'une ou l'autre d'entre elles ?

Si vous me disiez, monsieur le professeur, que les programmes d'études sont surchargés, peut-être serais-je d'accord avec vous : mais pourquoi faut-il en alléger le poids en supprimant le grec plutôt, par exemple, qu'en diminuant le nombre d'heures consacrées aux mathématiques? Notre passion actuelle pour les sciences exactes ne nous a-t-elle pas amenés à confondre les études d'humanités et les études professionnelles?

« L'étude des lettres, dit M. Guizot, est celle qui convient le mieux à la première période de la vie, car c'est elle qui lui impose l'exercice intellectuel le plus sain et le plus fortifiant. »

Et comme si l'illustre écrivain français avait déjà entendu retentir à ses oreilles la plainte qu'on ne sait ni latin, ni grec après les humanités, il dit encore : « Toutes les études, surtout dans les pre-

« mières années, ne doivent être considérées que comme des moyens « de fortifier et de fixer l'attention. Nous devons faire étudier les « enfants, non pour qu'ils sachent (car on ne sait rien à cet âge), « mais pour former les facultés à l'aide desquelles ils acquerront « un jour la vraie science, et pour amasser des matériaux dont ces « facultés puissent disposer quand elles seront en état de choisir. » — « Quand on a terminé ses études, dit à son tour monseigneur Du- « panloup, on est moins censé avoir beaucoup appris qu'être de- « venu capable d'apprendre. »

Mais enfin, puisque M. de Laveleye ne partage pas l'avis de M. Guizot, ni celui de monseigneur Dupanloup, suivons-le dans l'exposé de sa théorie.

« Du latin ou du grec que faut-il immoler? nous demande-t il. « Si on était libre dans le choix, je n'hésiterais pas à répondre : « le latin. Oui, conservons, apprenons bien le grec; après les sans- « crit, c'est la plus belle des langues. Sa littérature est, comme ses « statues, comme ses monuments, le type du bon goût, du goût « fin, sobre, exquis. C'est une perfection si grande qu'il faut déjà « être artiste pour l'apprécier tout entière... »

Ah! monsieur de Laveleye!

Ah : pour l'amour du grec, souffrez qu'on vous embrasse !

Et dire cependant que vous ne savez rien du grec! Si malgré votre ignorance complète de ce magnifique idiome, ignorance que vous avouez dans votre première lettre, vous parlez du grec avec tant d'enthousiasme, que diriez-vous donc si vous y entendiez quelque chose? Je suis sûr qu'à l'heure qu'il est vous vous repentez bien d'avoir écrit, en date du 19 novembre : « Me parler des beautés du grec, c'est me vanter les splendeurs du langage que parlent les habitants de la planète de Vénus. »

Vous étiez sans doute de mauvaise humeur ce jour-là ; l'un ou l'autre de vos mioches avait eu *trop de devoirs;* il avait eu à lutter à coups de gros dictionnaires contre quelque thème grec ou quelque version grecque. Aujourd'hui du moins vous parlez en connaisseur,

en *artiste qui apprécie tout entière la grande perfection* de la langue des Hellènes. Aussi comme votre tendresse pour le grec vous rend sévère pour le latin !

« Les Romains, dites-vous, ne sont que des barbares mal dé- « grossis par les Grecs qu'ils ont en vain essayé de copier. Ils n'ont « jamais su se débarrasser de la lourdeur étrusque, de la raideur « sabine, de l'emphase italique. » (Virgile, un lourd Étrusque !!! « Horace, un raide sabin !!! César, un emphatique italien !!! ne dites jamais cela tout haut, monsieur de Laveleye !) — « Malheureu- « sement, continuez-vous, nous avons beaucoup plus besoin de sa- « voir le latin que le grec. Le français en dérive directement, les « lois de Rome sont nos lois. — L'étude du latin est encore d'une « certaine utilité pratique pour quelques professions. »

« C'est donc le grec qu'il faut sacrifier. — A quel pénible sacrifice vous vous résignez ! Voyons néanmoins s'il ne serait pas possible d'éloigner de vos lèvres ce calice d'amertume. Il faut conserver le latin, dites-vous, parce que d'abord le français en dérive, puis parce que nos lois sont les lois de Rome, et enfin parce qu'il est utile à quelques professions. Permettez-moi de vous faire observer que ces trois raisons sont fort mesquines. Si les études d'humanités n'avaient pas à alléguer d'autres motifs en leur faveur, je serais tout prêt à souscrire à la demande de leur abolition.

« Mais l'étude des langues est autre chose qu'une étude de mots, « dit le comte Portalis. De tous les instruments de l'esprit, les « langues sont le premier en date, le plus fécond et le plus univer- « sel. Les langues grecque et latine ouvrent les riches trésors de « l'antiquité. Les mots grecs et latins sont *gros* de choses ; ils enri- « chissent la mémoire de faits instructifs et de notions curieuses ; « ils fournissent, en même temps, à la raison et au jugement de « fréquentes occasions de s'exercer. »

Ma lettre deviendrait un volume si j'entreprenais de citer les témoignages d'hommes d'esprit, d'expérience et de génie qui reconnaissent que l'étude du latin et du grec est le moyen le plus puissant d'assurer à l'intelligence le développement et la maturité, d'exercer l'imagination et le goût, de former le jugement et la rai-

son, de travailler en un mot à la perfection intellectuelle de l'homme. Membre du haut enseignement, M. de Laveleye doit être abonné à l'excellente *Revue de l'instruction publique en Belgique;* qu'il veuille se donner la peine de parcourir dans la livraison de juillet 1868 un discours d'un économiste radical, M. Stuart Mill; il y apprendra que le latin et même le grec servent à autre chose qu'à étudier le français, à faire son cours de droit et à comprendre les ordonnances des médecins pour la confection des pillules.

Examinons toutefois les raisons qui chez M. de Laveleye font pencher la balance du côté du latin à l'exclusion du grec.

1° Le français vient du latin. Dans ce cas nos provinces flamandes ont pour étudier le latin une raison de moins que les provinces wallonnes. Dans ce cas, les Anglais, les Allemands, les Hollandais moins intéressés à l'étude de cette langue que les Français, les Italiens, les Espagnols, les Portugais, etc., doivent être des *humanistes* arriérés. Or, ne sommes-nous pas témoin du contraire?

Le français vient du latin, soit; est-ce que pour ce motif le grec n'a rien à y voir?

« Le grec seul enseigne bien le latin, dit M. Cousin, et *tous* « *deux réunis* enseignent *excellemment le français.* »

Laquelle des deux littératures, laquelle des deux langues a été l'objet le plus spécial des études de Racine et de P. L. Courrier, de Fénelon et de Bossuet? Et si vous-même, monsieur de Laveleye, quoique votre modestie nous en dise, si vous-même vous n'aviez pas étudié le grec, nous n'aurions pas eu la *préface des Nibelungen!*

— Le latin seul sert à l'étude du droit!

Entendons-nous bien; s'il s'agit d'une étude superficielle, le latin même n'est pas nécessaire; car tous les codes sont traduits en français.

S'il s'agit d'une étude sérieuse qui ne peut se faire qu'à l'aide de l'histoire, par la confrontation des mœurs, des usages, par la recherche des faits, des coutumes, vous n'y arriverez que par le latin et le grec. Vous ne comprendrez dans tous leurs détails les codes de Justinien que par les chroniques du Bas-Empire, lesquelles sont en

grec, oui, malheureusement en grec comme bon nombre d'ailleurs, des documents législatifs de cette époque.

— Le latin est d'une certaine utilité pratique pour quelques professions. Oui, mais le grec peut-être plus encore, attendu que les termes scientifiques sont presque exclusivement empruntés au grec.

Tenez, monsieur de Laveleye, je n'ai pas l'honneur de vous connaître, mais vous voyant collaborer au *Journal de Gand*, montrer tant d'amitié à son *cher* directeur et patronner avec tant de constance les idées de la *Ligue de l'enseignement*, je ne puis que vous supposer un homme du progrès; mais si progrès il y a eu, à quoi le devons-nous? sous quel régime se sont formées les générations contemporaines si *avancées*, si *éclairées?*

N'est-ce pas sous le régime des études d'humanités, de l'étude du latin et du grec? N'est-ce pas à ces études autrefois si fortes et si sérieuses, bien plus fortes et plus sérieuses qu'elles ne le deviendront si on a le malheur de les modifier dans votre sens, que nous devons, nous Belges, des jurisconsultes comme M. Raikem, des historiens comme M. de Gerlache, des érudits comme M. Bormans, des hommes dont nous avons droit d'être fiers?

Vous voulez du latin, j'en conviens; vous prétendez que la connaissance qu'on en acquiert n'est pas suffisante, soit; vous conseillez des modifications dans les méthodes d'enseignement; voyons jusqu'à quel point vos avis sont admissibles.

Vous demandez d'abord la suppression des grammaires savantes. Bien que cette opinion tourne au détriment financier de votre collègue M. Gantrelle, je pense comme vous. La grammaire la plus simple est certainement la meilleure.

Les élèves n'étudient que des tronçons d'ouvrages; vous avez raison de vous en plaindre; mais vous avez tort de citer si mal votre texte latin; on voit que vous êtes ennemi de l'étude de la prosodie et de l'exercice de l'hexamètre; vous voudrez donc bien dire dorénavant: « *disjecti membra poëtæ*, » et plus: « *membra disjecta poëtæ.* » A part cette distinction, votre critique est excellente. Il est nécessaire que les professeurs parviennent à faire lire en entier à leurs élèves *César* et *Virgile* au moins.

Vous condamnez le thème latin, le discours latin et les vers latins, et voici vos raisons :

« Autrefois, il fallait arriver à parler le latin. Les cours à l'université se donnaient en latin; les élèves devaient prendre des notes en latin, rédiger des mémoires en latin (1). Les livres de science étaient écrits en latin. De là résultait la nécessité du thème latin et même des vers latins, afin d'apprendre aux jeunes gens à se servir de cette langue morte comme de leur langue maternelle. Aujourd'hui, il ne s'agit plus de tout cela; si la connaissance du latin a une utilité, c'est celle de nous faire apprécier les beautés de la littérature latine. »

Dans cette même lettre, quelques lignes plus haut, M. le professeur ne reconnaissait au latin que trois avantages : 1° de faire mieux connaître le français; 2° d'aider les juristes; 3° de permettre aux pharmaciens, etc., d'exercer leurs fonctions. En voici donc un quatrième ou plutôt voici le seul, car le contexte semble indiquer que ce qui a été dit précédemment ne compte plus. « Donc — « c'est « M. de Laveleye qui conclut — suppression des vers latins..., « suppression du thème latin..., suppression du discours latin. »

Il faut, dites-vous, monsieur, faire apprécier les beautés de la littérature latine :

Donc, conclurai-je, il importe de faire faire aux élèves des vers latins, des thèmes latins et même des discours latins.

« J'ai fait autrefois, dit l'illustre d'Ansse de Villoison, une foule « de vers latins, et surtout, de vers grecs, non pour être poète « dans ces langues, mais pour entendre les poètes qui les ont par« lées. *Je crois qu'il faut avoir beaucoup écrit dans une langue pour « pouvoir en acquérir la parfaite intelligence, et surtout, pour en sen« tir les beautés et les finesses.* »

Il n'est pas un homme d'expérience qui ne souscrive à cet avis du savant helléniste français. Nous verrons dans une prochaine lettre comment on peut rendre plus fructueuses les rédactions latines, et

(1) Est-ce que de ce temps là les études universitaires étaient plus mauvaises qu'à présent ? (*Note du contradicteur.*)

si M. de Laveleye nous en laisse le loisir, nous nous permettrons enfin nos remarques sur le rapport de M. Pirmez.

Agréez, etc.

Y.

(*Gazette de Liége.*)

Monsienr le Rédacteur,

Permettez-moi d'aborder enfin le texte des observations sonmises par M. le ministre de l'intérieur au conseil de perfectionnement des études moyennes.

Dans ce travail, M. Pirmez ne préjuge rien : il apprécie des résultats actuels. Son exposé est l'œuvre d'nn homme qui a réfléchi et qui parle en connaissance de cause.

Après cet hommage bien mérité, je tâcherai de réduire le débat à quelques points essentiels.

A la fin de leurs humanités, les jeunes gens n'ont pas dn grec une connaissance proportionnée au temps qu'ils ont consacré à l'étude de cette langue.

C'est là un état de choses qne tout le monde reconnaît.

Dans ce cas, demande M. Pirmez, faut-il fortifier, faut-il rédnire l'étude dn grec?

Il y avait, me semble-t-il, une question préalable à poser. La voici :

— Le grec est-il bien enseigné?

M. le ministre semble pencher lui-même ponr la négative quand il nous met sous les yeux l'élève n'interprétant Xénophon qu'à coups de gros dictionnaires.

Voici, à mon sens, les défauts ordinaires de l'enseignement dn grec :

1° Il est trop théorique;

2° Il n'est pas assez soigné;

3° Il manque d'nne sanction suffisante.

On donne trop d'importance à la grammaire; on dégoûte de bonne heure les jennes intelligences en les soumettant à des exercices théoriqnes dont elles ne voient pas l'application. A en juger d'après la pratique de certains professeurs, l'auteur grec n'est que la chose accessoire, bonne tout au plus à fournir des prenves aux élucubrations grammaticales. Pareille méthode est tout bonnement le renversement de l'ordre naturel.

Ce n'est pas ainsi qu'on apprend une langue. L'élève doit travailler surtout sur des auteurs. C'est là qu'il doit autant que possible apprendre les déclinaisons, les conjugaisons, les règles de la syntaxe. La grammaire ne devrait intervenir que pour résumer, formuler et coordonner les connaissances acquises.

Si la grammaire doit être reléguée à une place tout accessoire, à plus forte raison en dirai-je autant du dictionnaire. Le dictionnaire est un des plus mauvais meubles du bagage d'un écolier. Les mots d'une langue s'apprennent et se retiennent par l'usage et la pratique. Pendant que l'élève cherche un mot, il aurait parcouru toute une page de son auteur. Il faut lui épargner cette perte de temps : lui dire d'avance le sens de tous les mots qu'il ne connaît pas, pour lui faire faire avec ces mots assez d'exercices pour qu'il puisse les conserver dans sa mémoire. Des thèmes d'imitation, des versions d'imitation, sont d'excellents devoirs à donner. L'élève y apprendra plus de grammaire que dans les explications les plus érudites et il y enrichira sa mémoire de plus de mots que s'il maniait vingt fois par jour le volumineux *Thesaurus græcæ linguæ*.

Il est vrai que cette méthode d'enseignement exige de la part du professeur un travail continuel; mais aussi ne peut-on pas dire que certains professeurs sont pour quelque chose dans l'insuffisance de la connaissance du grec constatée chez les jeunes gens?

Comme il s'agit ici du progrès et de l'avenir des études, qu'on me permette de mettre le doigt sur quelques plaies de notre enseignement :

1° Plusieurs professeurs enseignent mal le grec parce qu'ils l'enseignent sans goût, et ils l'enseignent sans goût parce qu'ils ne l'ont pas étudié et qu'ils ne l'étudient pas assez.

2° Trop souvent les classes de grec consistent à faire réciter de mémoire une demi-page de grammaire, puis à traduire quelques lignes d'un auteur; traduction sans vie et sans couleur, traduction noyée dans d'immenses commentaires et dans des litanies de temps primitifs. Sur ces entrefaites, les élèves, ne voyant rien de leurs auteurs et ne voyant le peu qu'on leur explique qu'à travers les broussailles d'une érudition acquise au hasard, se dégoûtent d'une langue et d'une littérature qui ne leur apparaît que hérissée de difficultés.

Sur ces entrefaites encore, on ne leur donne pas l'occasion d'appliquer ce qu'ils ont appris : pas d'essai de traduction à vue, pas d'exercices.

Si l'on enseignait l'équitation comme on enseigne le grec, on pourrait supprimer les chevaux tout comme on parle de supprimer le grec.

3° Les diverses années de classe manquent de suite et d'enchaînement naturel aussi bien pour l'enseignement du latin que pour l'enseignement du grec. Ce n'est pas tout à fait la faute des programmes, c'est aussi quelque peu la faute des professeurs. Le professeur de la classe supérieure se croit trop souvent en droit de ne pas tenir compte de ce qui a été vu dans la classe inférieure, ni de la méthode qu'on y a suivie. Il arrive donc que l'élève oublie en cinquième ce qu'il a vu en sixième, et qu'arrivé en rhétorique il oublie tout ce qu'on a voulu lui apprendre les années précédentes.

L'horizon du professeur doit s'étendre plus loin que sa classe. Il doit faire profiter ses élèves des connaissances qu'ils ont acquises précédemment et ne pas reléguer aux oubliettes César et Lucien, sous prétexte qu'il doit expliquer Xénophon et Tite-Live; il faut qu'il se préoccupe ensuite de la classe où ils passeront l'année d'après et, de la sorte, ne jamais se départir de l'axiome pédagogique : *Aller du connu à l'inconnu.*

4° Pendant ma carrière professorale, j'ai remarqué qu'un obstacle à l'étude fructueuse du grec, c'est l'écriture.

La différence des caractères typographiques est déjà une difficulté; ajoutez à cela la peine qu'ont les élèves à écrire eux-mêmes

et l'affreux griffonnage qu'ils présentent sous le prétexte de thème grec.

Ces obstacles et difficultés disparaissent si, dès les premières leçons, on s'attache à les exercer à la lectnre. Ces exercices doivent continuer jusqu'à ce que les jeunes gens soient parvenus à lire aussi couramment le grec que le latin.

Il faut, en outre, les habituer à la calligraphie grecqne et leur en donner des leçons. Ces leçons ne seront pas perdnes pour l'écriture vulgaire.

Ce sont là choses d'un bien menn détail : mais mes confrères n'ignorent pas que les succès d'une méthode dépendent sonvent de détails plus minces encore.

Je passe à la troisième cause du pen de résultat des études grecqnes : l'insnffisance de la sanction.

De nos jonrs on étudie pour parvenir.

En d'autres termes, on étndie pour subir son examen.

Les mathématiques rebntent l'immense majorité des élèves : cependant ils les étudient et finissent par les connaître passablement parce qu'elles jouent un grand rôle dans l'examen du graduat.

Le grec, ils le négligent et ne réussissent « *qu'à faire assez facilement une version de Xénophon à l'aide du dictionnaire,* » selon les expressions de M. Pirmez, parce qu'on n'en demande pas davantage à l'examen qui clôture les humanités.

Si, à ce même examen, on exigeait d'eux, comme pour le latin, au moins la traduction à livre onvert d'un auteur facile, ils s'y prépareraient pendant leurs classes, liraient, et ils auraient de la laugue grecque, après leurs études moyennes, une connaissance bien plus étendue.

Serait-ce trop de les soumettre à cette épreuve? A la manière dont on étudie aujourd'hui, ce serait trop pour les trois quarts des élèves : si on voulait quelque peu réformer les méthodes, cette version à vue n'offrirait aucune difficnlté.

Il paraîtra peut-être superflu d'aborder la snite des observations de M. le ministre. Cependant, comme en fait d'enseignement moyen

le public se crée facilement des illusions, nous dirons notre avis sur certains projets.

On parle de donner à l'allemand et à l'anglais les heures qu'on retrancherait au grec. La facilité actuelle des communications donne, assure-t-on, à l'étude de ces deux langues une utilité incontestable.

Cette utilité peut être : 1° l'utilité vulgaire des voyageurs; 2° l'utilité commerciale; 3° l'utilité scientifique; 4° l'utilité littéraire.

La première est assez peu importante surtout depuis que le français est devenu la langue européenne.

L'utilité commerciale et scientifique est plus sérieuse, mais elle prouve seulement l'importance de l'allemand et de l'anglais pour les études *professionnelles*.

Sous le rapport littéraire, distinguons surtout les ouvrages littéraires proprement dits, c'est à dire d'imagination, et les ouvrages de critique littéraire.

Les premiers ne pouvant pas entrer en comparaison avec les chefs-d'œuvre de l'antiquité, il ne peut pas être question d'abolir l'étude de ceux-ci pour permettre de s'occuper de ceux-là. Quant aux travaux d'exégèse et de philologie, l'Angleterre et surtout l'Allemagne ont de beaucoup distancé la France : mais à quoi nous servirait ce genre de productions si nous mettons de côté les langues anciennes?

On me parlera des œuvres historiques, des monuments de la littérature politique; voici ce que je me permettrai de répondre.

Un élève qui a fait de bonnes humanités peut, en consacrant à l'anglais une heure par jour, pendant *six* mois, réussir à comprendre les œuvres en prose écrites dans cet idiome.

Pour l'allemand, on lui consacre pendant quatre ans au moins deux heures par semaine : si ce cours était suivi sérieusement dans les colléges (il ne l'est pas : c'est un cours à certificat) les élèves en sauraient assez après leur rhétorique. Le temps que vous accorderez en plus à l'étude de ces langues ne dispensera jamais de la nécessité de vivre quelque temps dans le pays où on les parle pour en acquérir le facile usage.

Si néanmoins on veut bon gré mal gré trouvé quelque part des heures d'étude à retrancher, je proposerai à messieurs du conseil de perfectionnement de remanier le programme des mathématiques.

Pourquoi, d'après le programme officiel, l'arithmétique ne s'enseigne-t-elle pas en sixième? Les enfants l'apprennent assez bien à l'école primaire : à peine entrés au collége, on leur donne un an pour l'oublier et puis on la recommence.

Est-il bien nécessaire de donner en quatrième un cours raisonné d'arithmétique : la démonstration scientifique des nombres n'appartient-elle pas naturellement à l'algèbre?

Pour le graduat ès-lettres, les jeunes gens peuvent présenter comme matière de leur examen, les quatre premiers livres du manuel de géométrie, ou les quatre derniers.

On reconnaît ainsi que les quatre premiers suffisent : dans ce cas, pourquoi perdre une année à l'étude des quatre derniers?

Je ne parle pas ainsi par dédain pour les sciences exactes : leur enseignement et leur enseignement sérieux est nécessaire aux cours d'humanités : elles ont un rôle très important à remplir dans le développement harmonieux des facultés; mais « point trop n'en faut. »

Agréez, M. le Rédacteur, etc.

(*Gazette de Liége.*) Y

Monsieur le rédacteur,

Je suis père d'une nombreuse famille ; j'aime la jeunesse : elle est l'espoir de l'avenir; je suis en outre un peu latiniste, de plus je suis sorti moi aussi, il y a quelque vingt ans, premier de rhétorique. En cette triple qualité, je vous prie de donner aux observations qui suivent, et que les discussions dont l'enseignement est l'objet rendent opportunes, l'hospitalité dans les colonnes de votre estimable journal.

J'ai eu plusieurs enfants à l'Athénée, j'en ai encore : convaincu

que le plus bel héritage que je puisse leur laisser est celui d'une brillante éducation, je fais tous mes efforts pour leur assurer cet inestimable bienfait. Dans ce but, je les ai suivis et les suis encore pas à pas dans leurs études. Lorsque je commençai mon œuvre, je pensai que la tâche me serait facile. J'avais, après vingt ans, présents à la mémoire les principes élémentaires du bon Lhomond. Je me détrompai bientôt. En effet, j'ouvre la grammaire que le programme de l'athénée met entre les mains des élèves de septième et j'y vois à la deuxième page, à ma grande surprise, que le mot *nom* n'est plus synonyme de *substantif*, mais qu'il signifie aujourd'hui à la fois substantif, pronom et adjectif.

Je cherche d'abord à m'orienter moi-même, puis à faire comprendre cette nouvelle définition à mon enfant. Pauvre petit! il ne comprend pas, il n'a que dix ans, et on lui a toujours appris que *nom* et *substantif* sont synonymes! Je vais plus loin, et je trouve qu'un pronom en latin n'est plus la même chose qu'un pronom en français, c'est à dire un mot qui tient la place d'un nom. Ainsi, *hic*, *hæc*, *hoc*, *qui*, *quæ*, *quod*, etc., sont toujours adjectifs, même quand ils tiennent la place d'un nom. Les notions de mon enfant sont littéralement bouleversées. Il n'y voit plus que du feu.

A mon avis, une grammaire ne peut donner que les formes d'une langue prise à une époque déterminée de son existence. Que diriez-vous d'une grammaire française qui accumulerait toutes les formes usitées aux différents âges de la langue française, les formes de Rabelais, de Montaigne, de Bossuet, de Guizot, etc., etc.? Ne présenterait-elle pas un véritable chaos? La mettriez-vous entre les mains de vos enfants?

Eh bien, la grammaire, très érudite au surplus, dont il s'agit, réunit ainsi toutes les formes usitées aux différents âges de la langue de Cicéron et de Virgile. J'y vois que dans un langage plus ou moins vieux, on disait : *rosaï* pour *rosæ*, *nullæ* pour *nullius*, *aliæ* pour *alius*, *alteræ* pour *alterius*, *illi* pour *illius*, *olli* pour *illi*, *eapse* pour *reapse*, *ibus* et *eabus* pour *iis*, *servibo* pour *serviam*, *duim* pour *dem*, *perduim* pour *perdam*, *amarier* pour *amari*, *labier* pour *labi*, *tegier* pour *tegi*, *mittier* pour *mitti*, etc., etc. — Ajoutons que l'élève ne rencontrera

probablement jamais ces formes, et s'il devait les employer, le professeur les lui compterait pour des fautes !

En fait de grammaire, j'en appelle aux souvenirs de tous ceux qui liront ces lignes, on ne retient guère que les règles générales, les principes. Les exceptions s'oublient vite : elles ne s'apprennent que par l'usage. Aussi un grammairien pratique qui n'écrit pas pour des philologues, se montre très sobre d'exceptions. Eh bien, que trouvai-je dans la grammaire en question? Je ne prendrai qu'un exemple. Au § 20 on rencontre plus de 100 exceptions que les professeurs sont forcés d'enseigner, et que les élèves sont obligés d'apprendre par cœur !

Au point de vue de la syntaxe, le choix des exemples est un point d'une importance capitale. Par l'exemple l'élève remonte à la règle et la reconstruit lui-même. L'exemple doit être facile à comprendre et à retenir. En voici cinq tirés de Lhomond que je prends au hasard dans mes souvenirs ; je gage que ceux qui les ont appris il y a vingt, trente ans, les ont encore présents à la mémoire.

1° *Liber Petri.*

2° *Amo Deum.*

3° *Amor a Deo.*

4° *Partibus factis, sic locutus est leo.*

5° *Tempus legendæ historiæ.*

Voici maintenant les exemples correspondants de la grammaire actuelle :

1° *Somnus est imago mortis.*

2° *Panem et aquam natura desiderat.*

3° *Samnites victi sunt a Papirio consule.*

4° *Crescente in dies fama belli, tribuni delectum impediunt.*

5° *Gallis erat consuetudo hominum immolandorum.*

Ces exemples revêtent-ils le même caractère de simplicité? L'élève n'apprendrait-il pas cinq fois les premiers avant de savoir une fois les cinq derniers? Les aurait-il encore vingt ans après sa sortie de l'athénée? Je défie un élève de rhétorique de me les réciter. Et notez que tous les exemples répandus dans la syntaxe, à très peu d'exceptions près, sont frappés au même coin. C'est ici le cas de dire : « Qui trop embrasse, mal étreint. »

Que dirai-je des règles elles-mêmes? Il est un principe élémentaire qui peut s'énoncer en deux lignes. Le voici :

L'adjectif attribut s'accorde en genre, en nombre et en cas avec le mot qu'il qualifie ou qu'il modifie.

L'auteur de la grammaire en question y consacre environ 25 lignes d'impression, sans compter les exemples et les exceptions (§§ 67, 72 et 78) et 40 en comptant les exemples. Il est une autre règle relative à l'emploi du subjonctif qui pourrait s'énoncer brièvement ainsi, les développements en étant réservés à l'explication des auteurs : *le relatif gouverne le subjonctif lorsqu'il marque le but, la conséquence ou le motif.* Or, les éléments de la grammaire latine, § 124, consacrent à cette règle 31 lignes, et la grande grammaire, § 155, 114 lignes sans compter les exemples, et en y comprenant les exemples, la première y consacre 56 lignes et la deuxième 166! L'énoncé de ces deux règles peut donner une idée de l'énoncé des autres.

Mes enfants, obligés d'apprendre deux grammaires volumineuses, dont l'une compte 154 pages et l'autre 383, ont été accablés sous le poids de cette masse énorme d'exceptions, de formes vieillies, de règles indigestes, et au bout de ce travail de mnémotechnie, travail de géant, accompli par de jeunes intelligences pendant cinq à six longues années, que leur est-il resté? les principes élémentaires que je leur ai laborieusement inculqués.

Au lieu de supprimer la belle langue d'Homère, supprimez, comme on l'a fait à Bruxelles, les grammaires trop chargées qui ne servent qu'à embrouiller les élèves. Avec le système actuel, l'humaniste n'a que des idées confuses : il ne connaît pas même les principes qu'il ne parvient pas à dégager de ce chaos de règles et d'exceptions. Mettez lui entre les mains une grammaire vraiment élémentaire qui lui donne des idées nettes et des principes sûrs. Il y gagnera de plus un temps considérable qu'il pourrait donner à la préparation et à l'explication des auteurs. Je le demande de nouveau à tous ceux qui liront ces lignes, est-ce dans une grammaire qu'on apprend une langue, ou bien est-ce par la lecture des auteurs? A mon avis, peu de grammaire, beaucoup d'exercices, beaucoup d'explications d'auteurs et de lecture : voilà la méthode souveraine.

Avant de finir, permettez-moi de faire encore une question. Pourquoi les éditions de la grammaire dont s'agit se succèdent-elles de deux ans en deux ans? Depuis 1861 il y en a déjà eu quatre. Il en résulte que tout élève est moralement forcé d'en acheter au moins quatre pendant le cours de ses études : deux de la petite grammaire et deux de la grande. Soit 9 francs. Supposons (et cela s'est vu) un père de famille qui a quatre enfants, se succédant à l'athénée, à deux ans ou plus d'intervalle, il sera obligé d'acheter 16 éditions différentes et de débourser par conséquent 36 francs, rien que pour achat de grammaires latines!!!

(Journal de Gand.) Un père de famille.

Liége, le 21 novembre.

Monsieur,

Aujourd'hui que tout le monde s'occupe du projet de M. Pirmez relatif à la suppression de l'étude du grec dans les athénées, je prends la liberté d'adresser à votre estimable journal quelques considérations relatives à cette question. Ma qualité d'élève de rhétorique latine ne doit pas m'empêcher de manifester mon opinion; car si je suis trop directement intéressé à cette réforme, d'un autre côté je suis plus particulièrement à même de juger de la chose.

Dans les athénées, on consacre en moyenne quatre heures par jour au latin et une ou deux au grec, ainsi pendant six ans. C'est beaucoup, et cependant je suis fort partisan de l'étude du latin; car apprendre le latin c'est presque apprendre le français, cette langue est en outre nécessaire aux avocats, et, du reste, toute étude, quelle qu'elle soit, est un exercice salutaire pour l'esprit. Mais, pour Dieu! qu'on supprime donc ces vers fantastiques auxquels on consacre en poésie latine au moins trois ou quatre heures par semaine! Qu'on supprime aussi, si l'on m'en croit, les discours latins, qui font la

base des études de rhétorique latine. Ils riraient bien, les Romains (je parle de ceux qui vivaient dans la Rome antique), s'ils entendaient nos élucubrations baroques. Combien il serait préférable, et pour l'instruction et pour la satisfaction des élèves, de remplacer ces travaux par la traduction de quelques ouvrages de Ciceron, de Tacite, d'Horace ou d'autres enfin, car il y en a assez pour choisir.

Je passe au grec et je tranche net : Plus de grec! J'entends d'ici toute la cohorte des hellénistes pousser comme un seul homme une clameur d'indignation. J'entends les noms d'Homère, d'Hérodote, de Thucydide, de Xénophon, de Démosthènes, etc., etc., qu'on me lance comme une grêle de projectiles. Eh bien, franchement je fais volontiers mon deuil de ces excellents auteurs grecs, de même que je laisse aux savants et aux linguistes déterminés les beautés des contes indiens et chinois, de la bible hébraïque et des poèmes arabes.

En sortant de l'athénée, vous pouvez m'en croire, on ne sait pas lire le grec; or, dans la suite, à l'université, il n'en est plus question : on a donc consacré quelques centaines d'heures à ne pas apprendre le grec.

Ne ferait-on pas mieux de le remplacer soit par l'anglais, soit par l'allemand, qui sont maintenant, je ne dis pas utiles, mais nécessaires à tout homme qui veut faire son chemin dans le monde.

Qu'on rende, pour compléter cette excellente réforme, l'étude des langues modernes obligatoire pour tous, et qu'on cesse de les traiter comme choses sans importance et de pure forme.

Qu'il y ait cependant toujours des professeurs de grec pour ceux qui sont désireux de l'apprendre, ainsi qu'il y a dans les universités des professeurs de langues orientales; que messieurs les linguistes s'y adonnent autant que bon leur semble; mais qu'on ne soit plus forcé, parce qu'on désire savoir le latin, de consacrer tant d'heures précieuses à l'étude du grec.

Agréez, etc.

(Journal de Liége.) UN RHÉTORICIEN.

Réforme de l'enseignement.

La proposition de M. Pirmez au conseil de perfectionnement a retenti dans tout le pays : à voir les tempêtes soulevées par ce projet en apparence si inoffensif et d'une si mince importance, on dirait que M. le ministre de l'intérieur ne tend à rien moins qu'à révolutionner la Belgique et à jeter le brandon de la discorde civile parmi nous. Les sommités scientifiques se sont émues, les oracles ont parlé, les philhellènes ont secoué la tête avec indignation, les rhétoriciens ont applaudi; il n'est pas de si maigre journal de petite ville qui n'ait eu, sur ce sujet, son correspondant particulier et son article spécial. Cela prouve au moins que la question de l'enseignement préoccupe toutes les têtes, et qu'on en comprend parfaitement la haute portée. Tout le monde est convaincu qu'un enseignement bien organisé est la première condition de progrès, et que c'est de là que dépend en somme l'avenir d'une nation. Voilà pourquoi cette question du grec, qui, on le croirait d'abord, ne devrait être discutée et vidée que par des hommes spéciaux, a trouvé dans le public une attention si grande. Tous veulent sincèrement un enseignement bien organisé, et, constatons-le dès le commencement, tous veulent et demandent à grands cris une réforme. On diffère, il est vrai, sur la manière d'accomplir cette réforme : celui-ci propose tel système, celui-là tel autre; l'un veut supprimer complétement le grec, l'autre veut au contraire le renforcer et le mettre presque sur le même pied que le latin; mais il est un point sur lequel tout le monde est d'accord : c'est qu'une réforme est absolument nécessaire et qu'il est plus que temps d'y porter la main. Il n'est pas un seul homme qui se mette en tête de défendre le système d'études actuellement en vigueur; du moins jusqu'à présent il ne s'en est pas encore produit un seul, et je crois pouvoir promettre qu'il ne s'en présentera pas de sitôt.

Quelle écrasante condamnation pour le système actuel ! Attaqué de toutes parts, il se trouve exposé tout seul à tant d'ennemis, sans défenseur, sans secours, sans appui. Ceux mêmes qu'il nourrit de

son pain se tournent contre lui; les professeurs, qu'on s'attendait à voir défendre avec un enthousiasme chevaleresque un état de choses à l'ombre duquel ils ont commencé et fini leur carrière, les professeurs repoussent avec indignation et mépris la main suppliante que leur tend le pauvre système aux abois et font la sourde oreille à ses plaintes désespérées. Le système se meurt, le système est mort ! Dieu nous fasse la grâce de le voir enterrer au plus vite !

Car, à parler sérieusement, s'il est vrai qu'une chose peut être jugée et appréciée par ses résultats, nous pouvons affirmer hardiment que jamais institution aussi stérile, aussi nuisible au progrès des bonnes études n'a existé nulle part. Les moyens employés sont immenses; les effets produits, risibles. Si la question n'était pas si grave, rien ne serait plus amusant que ce contraste dérisoire entre le but poursuivi et les résultats obtenus. On sait que l'étude des humanités consiste surtout dans les deux langues anciennes, le latin et le grec. Le latin s'apprend à l'athénée pendant six années consécutives (sans compter la classe préparatoire); le grec pendant quatre ans et demi (depuis le deuxième semestre de la 5e jusqu'en rhétorique). Pendant tout ce temps, on consacre en moyenne dix heures par semaine au latin et cinq au grec. Je me trompe : c'est vingt heures que je devrais dire pour le latin, et dix heures pour le grec; car vous saurez qu'outre les heures de classe le programme impose encore aux élèves des devoirs et des leçons qui prennent *au moins* autant d'heures que les cours eux-mêmes. Vous vous attendez sans doute à ce qu'au sortir de sa rhétorique, tout élève soit parfaitement capable de lire dans leur langue les auteurs grecs et latins, et, en vérité, ce ne serait pas trop exiger. Eh bien, faites l'expérience : prenez un de ces rhétoriciens frais émoulus du collége, prenez, non pas un des médiocres, ni même des bons, prenez le premier de sa classe, un lauréat de concours, un héros d'athénée, un piocheur, comme ils disent, et priez-le de vous traduire à livre ouvert une seule page d'Eschyle, de Thucydide, de Lucrèce ou de Plaute. Il reculera épouvanté. — Mais aussi, me dira-t-on, pourquoi choisir les plus difficiles? — Soit, je conviens que j'ai eu tort, quoique, après avoir étudié une langue pendant cinq et six ans, on doive être à même

d'en savoir lire tous les auteurs. Prenons-en donc qui seront moins hérissés : Tenez, mon jeune ami, voilà des auteurs que vous avez continuellement expliqués en classe : voilà Homère, voilà Xénophon, voilà Virgile, voilà Salluste. Êtes-vous en état de me traduire une seule page d'un de ces quatre auteurs; j'entends sans être arrêté, à plusieurs reprises, par des mots que vous ne connaissez pas, par des phrases que vous ne comprenez pas? Non, vous répondra-t-il après plus ou moins d'hésitation. Jamais il ne répondra oui, fût-il, comme je l'ai dit, le premier élève de sa classe et le lauréat de tous les concours. Qu'on n'essaie pas de nier ceci, car on n'y gagnerait rien; il suffit de l'expérience de tous les jours pour se convaincre de la vérité de notre assertion. Et nous aussi, nous avons été lauréats — qui ne l'a été un peu plus ou un peu moins? — et, la main sur la conscience, nous affirmons qu'au sortir de notre rhétorique nous aurions été complétement incapable de lire une seule page d'un auteur grec sans l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire, avec lesquels encore, bien souvent, nous n'en serions pas sorti. Si, après cela, il se trouve de temps en temps un élève exceptionnel auquel cette règle ne puisse pas s'appliquer, ce n'est pas, soyez-en sûr, à cause du système qu'il est parvenu à cette force, c'est en depit du système, ou, tout au moins, sans lui, et grâce à des études particulières.

Eh! bon Dieu! si le système n'était pas foncièrement mauvais, comment serait-il possible qu'au bout de leurs études moyennes, les étudiants, même les meilleurs, fussent incapables de lire le premier auteur venu, soit en grec, soit en latin? N'est-il pas évident que s'il fallait mettre à apprendre une langue moderne, tout le temps qu'on met à ne pas savoir les langues mortes, n'est-il pas évident qu'on désespérerait d'en jamais savoir aucune? Et cependant, combien ne voyons-nous pas d'hommes qui, rien que dans notre Belgique, parlent fort couramment le français, le flamand, l'allemand et même l'anglais? On m'objectera que les langues mortes sont bien plus difficiles à étudier que les langues vivantes. J'aurai peut-être l'occasion de revenir sur ce point dans un prochain article; mais, en supposant que l'objection soit parfaitement fondée, je demande comment font ceux qui, au sortir de leur rhétorique, apprennent l'hébreu ou le

sanscrit? Lenr faut-il aussi sept ans pour... ne pas savoir lire la Bible ou le Râmayana? Au cours d'hébreu, de M. Burggraff, à l'nniversité de Liége, les jeunes gens, avec deux ou trois heures d'étude par semaine, sont déjà en état, au bout d'une année, le lire assez facilement la Genèse dans le texte, et je pourrais citer mille exemples de ce genre, tous également frappants. Mais à qnoi bon multiplier les preuves? La plus frappante, la plus écrasante est sous vos yeux : c'est ce fait constant qn'un jeune homme, intelligent et studieux, en quittant l'athénée, ne sait pas lire vingt lignes d'un auteur grec, et serait incapable de lire nne page de latin, sans butter contre une ou plusieurs phrases qni l'arrêteraient tout conrt. Je ne cesse de revenir sur ce point, parce qu'il est capital, et qu'on ne saurait assez s'y rendre attentif. Tout le monde, d'ailleurs, le reconnaît parfaitement : aussi, aux examens de gradué, on ne s'est jamais avisé de faire traduire à vue nn auteur grec; et, pour les anteurs latins qui sont la matière de la version orale, outre qu'on les choisit parmi les plus faciles, tels que Quinte-Curce, Cicéron, Valère Maxime, Cornélius Népos, Justin, etc., on a bien soin de n'y pas prendre un passage au hasard, mais, avant l'examen, le jury a désigné les endroits les plus propices, de penr qne, le moment de l'épreuve venu, les élèves les plus forts n'échouent honteusement.

Si c'est là le véritable résultat des sept belles années que nons consumons à l'étnde des langnes anciennes, n'est-il pas évident qn'on a complétement manqué le but qn'on s'était proposé dans l'enseignement des humanités? Car enfin, cette étude peut-elle avoir un autre but que de vous familiariser avec la littérature et la civilisation de l'antiquité, de vous apprendre à gonter le commerce de ses grands hommes et à connaître, par la lecture, les immortelles œuvres qu'elle a produites, et qui seront l'éternel honneur de l'hnmanité? N'est-ce pas ponr lire et admirer Homère et Virgile qne vons apprenez la langue d'Homère et de Virgile? Et s'il est positivement prouvé qu'à la fin de ces études moyennes vons en êtes tout à fait incapables, n'est-il pas évident, je le répète, qne l'enseignement des humanités a manqué son but, qu'il est resté improductif et stérile?

Il fant donc absolument une réforme, si nons voulons que les gé-

nérations qui viennent après nous ne restent pas à leur tour ensevelies jusqu'au cou dans l'ornière de la routine. Tout le monde à l'envi crie et répète que l'enseignement ne peut pas subsister sur ses bases actuelles, et M. Pirmez, en venant constater le mal au Conseil de perfectionnement et proposer d'y porter remède, a eu le bonheur et le mérite de n'être que l'interprète de l'opinion publique tout entière.

(*La Meuse.*) H. D.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Rapport de M. H. De Boe.

BUT DES HUMANITÉS. — HUMANITÉS CLASSIQUES ET HUMANITÉS MODERNES.

Le premier Pitt conduisant au collége son fils cadet qui fut le second Pitt, lui donna sous forme de conseil la meilleure définition possible de l'enseignement dans ce qu'il y a de plus élevé : « Je ne « te demande qu'une seule chose, c'est que lorsque tu sortiras d'ici, « je puisse dire de toi : c'est un homme. » L'enfant profita du conseil, et donna ce spectacle rare, de deux hommes de génie, se succédant dans la même famille à un degré aussi rapproché que celui du fils au père. L'enseignement, ou sa forme plus générale, l'éducation, est la formation d'une personnalité.

Former l'homme, affermir sa volonté, agrandir pour lui le domaine du monde moral, développer sa faculté de penser et de sentir, d'observer et de conclure, de parler et d'écrire, tel est, en effet, la mission de l'enseignement. Tel est le but que ne peut qu'imparfaitement atteindre, faute de temps, l'enseignement primaire, mais auquel l'enseignement des humanités a l'ambition d'arriver. Tel est le but des humanités classiques, tel est aussi le but des humanités modernes. L'un et l'autre ont les lettres pour base. L'expérience

prouve en effet que l'enseignement exclusif des sciences est un enseignement stérile. L'enfant sait, mais le flambeau qui doit éclairer ce qu'il sait lui manque. Les mathématiques développent la faculté d'abstraire et de déduire. Les sciences physiques et chimiques habituent l'esprit à l'analyse précise des faits naturels. La botanique et la zoologie forment à la classification, l'une et l'autre apprennent à coordonner les faits et les notions, à mettre en relief les caractères distinctifs et à laisser dans l'ombre les points secondaires. Toutes développent des facultés spéciales de l'esprit, elles lui donnent la précision, la netteté, la rectitude; mais l'homme complet ne se forme que par l'étude de la pensée, des caractères, des passions, des vertus et des vices, tels qu'ils se révèlent dans les œuvres des grands écrivains ou dans l'histoire : « Le plus noble objet de contemplation « que l'homme ait sur la terre, c'est l'homme lui-même (1). »

L'un et l'autre enseignement tendent donc aux mêmes fins, seulement leurs méthodes diffèrent.

C'est par la culture des langues mortes, par l'étude des civilisations antiques, de leurs lois, de leurs mœurs, de leurs idées ; par le commerce incessant de l'esprit moderne avec l'esprit des philosophes et des hommes politiques du passé, que les humanités aspirent à former la jeunesse. Dans ce système on attache peu de prix à la vérité des connaissances, mais davantage à leur intensité. On cherche surtout à perfectionner l'instrument qui permettra de les acquérir avec plus de facilité, et en plus grande abondance plus tard, lorsque l'esprit aura acquis toute sa virilité; « d'une façon toute désintéressée « on crée la force qui ensuite met en mouvement toutes les autres, « la force de l'esprit (2). »

Ce système a pour lui l'autorité de plusieurs siècles d'expérience. Son influence est marquée dans l'histoire du développement de l'esprit humain. Il a hâté la maturité des langues sorties du moyen âge, tout en altérant trop souvent, il est vrai, l'originalité de leur génie. Il a formé depuis la première renaissance des lettres, jusqu'à nos

(1) L. Macaulay. *Essais.*
(2) V. Duruy, ministre de l'instruction publique en France.

jours, la plupart des grands écrivains et des grands penseurs : le Dante, Galilée, Newton, Laplace, Shakespeare lui-même (1) et Molière (2) qui le paya d'ingratitude.

« La civilisation moderne de l'Europe, depuis le moyen âge jusqu'à nos jours, est le produit de deux grands facteurs : le christianisme et l'inspiration grecque (l'esprit romain n'en est qu'un reflet). Saint Paul, l'apôtre des gentils, symbolisa en sa personne ce grand hyménée. La place d'Aristote et de Platon, par exemple, dans l'éducation chrétienne, n'est ni arbitraire, ni susceptible d'être changée. Les matériaux de ce que nous appelons une éducation classique ont été préparés, et nous pouvons dire préparés à dessein et d'une façon providentielle, pour devenir non pas seulement une adjonction, mais pour me servir d'une expression mathématique, le complément du christianisme dans la culture de l'esprit humain (3). »

C'est en enseignant aux jeunes gens les beautés des langues vivantes ; en leur permettant par l'acquisition de ces instruments nouveaux, de franchir le cercle souvent étroit d'idées qui éclosent autour d'eux ; en leur faisant connaître, dans une mesure beaucoup plus large, les lois des sciences naturelles, économiques, politiques, mathématiques, et étudier la vie de ceux qui ont vaincu les difficultés, ou les mystères, que l'enseignement littéraire moderne cherche à former l'homme.

Il est nouveau venu comme la bourgeoisie, et après avoir eu à l'origine la modeste ambition de donner quelques notions des lettres et des sciences à ceux qui se destinent au commerce et à l'industrie, il a élargi son programme littéraire et scientifique, et cherché, à diverses reprises, à se poser en rival du système des humanités classiques.

Les raisons qu'il invoque, pour réclamer sa place dans la culture intellectuelle de la jeunesse, sont les suivantes :

(1) François Victor Hugo. *Préface aux deux Hamlet.*
(2) La première œuvre de Molière fut une traduction : *Lucrèce.*
(3) M. Gladstone.

Les langues modernes, d'une utilité plus pratique que les langues mortes, offrent par leurs difficultés une gymnastique intellectuelle d'une valeur à peu près égale. Elles ont des modèles littéraires, qui ne le cèdent point aux plus beaux modèles de l'antiquité : « *Othello* » est peut-être la plus grande œuvre qu'il y ait au monde. » « Le » style de Dante est peut-être le plus original, si ce n'est le plus » grand de ses mérites. Je ne connais rien qu'on puisse lui compa» rer. Les plus nobles modèles de l'art grec doivent lui céder le » pas (1).

Les classiques grecs et latins peuvent du reste être étudiés dans d'excellentes traductions. « Pour le grec, le latin, l'italien, l'espa» gnol, nous pouvons lire les principaux ouvrages de ces nations » dans des traductions allemandes si bonnes que nous n'avons pas » de raisons, à moins d'un but tout particulier à atteindre, pour » perdre beaucoup de temps à l'étude pénible de ces langues. Il est » dans la nature allemande de savoir apprécier, chacune dans leur » genre, les œuvres nées au dehors, et de savoir se prêter à l'origi» nalité étrangère. Ceci, joint à la grande flexibilité de notre lan» gue, rend les traductions allemandes d'une fidélité et d'une per» fection absolues. Et il ne faut pas se cacher que l'on va très loin » déjà avec une bonne traduction. Frédéric le Grand ne savait pas » du tout le latin, mais il lisait son Cicéron dans la traduction » française, aussi bien que nous autres dans l'original (2).

« Napoléon ne savait pas le latin, mais il avait fait des études » profondes de la littérature française; car il connaissait nos au» teurs; il les admirait et les citait à propos; il avait passé sa vie » avec Plutarque, non pas dans l'original, mais dans la traduction » d'Amyot.

« Homère, Euripide, Platon, Aristote, n'avaient appris aucune » langue étrangère. La Fontaine, l'immortel rival de Phèdre et » d'Esope, ne savait pas le grec (3).

(1) L. Macaulay. *Critique sur les principaux auteurs italiens.*

(2) *Conversation de Goethe*, par Eckermann, 10 janvier 1825, pag. 150.

(3) Fr. Arago.

« Le latin, par ses difficultés, absorbe un temps énorme. C'est un « bel et grand adjencement sans doute que le grec et le latin, mais « on l'achète trop cher. Ce n'est pas à dire que ce ne soit une belle « et bonne chose que le bien dire, mais non pas si bonne qu'on la « fait ; et je suis despit que notre vie s'embesogne à tout cela (1). » Pour arriver à une connaissance suffisante de cette langue dans le temps que les familles aisées, ou même riches, peuvent ou veulent consacrer à l'enseignement secondaire, il faut négliger les langues vivantes, que l'élève latiniste ne sait guère, les sciences naturelles qu'il sait moins encore, l'économie politique, le droit public et privé, qu'il ignore, en un mot toute cette partie de la science, qui explique les faits, au milieu desquels l'homme du dix-neuvième siècle se trouve appelé à vivre, et dont l'enseignement est de nature à développer chez l'enfant cette faculté d'observation, à laquelle la civilisation moderne doit ses conquêtes dans le passé, et devra toutes ses conquêtes dans l'avenir.

Les femmes n'apprennent pas le latin, du moins en Europe, et cependant elles ont du jugement, et manient leur langue maternelle avec plus de facilité, de souplesse et d'élégance que maint latiniste. Elles comptent peu d'écrivains, encore moins de grands esprits, c'est vrai, mais les années que la femme consacre à l'étude sont courtes. Le temps qu'elles donnent aux arts techniques ou aux arts d'agrément est énorme. Il est fort peu de femmes qui entrent dans le monde avec une instruction littéraire supérieure à celle que l'homme possède en sortant d'une bonne école moyenne. La femme du reste est faite pour la vie affairée du ménage et la conversation facile, et non pour la tension d'esprit du travail intellectuel. Les menus détails dans lesquels se passe son existence, — ménage, si elle est bourgeoise, toilette, plaisirs mondains et dévotions si elle est grande dame — lui font vite oublier ce qu'elle a appris, et lui rendent inaccessibles les hautes sphères « *où montent des savants les spéculations.* » Le petit nombre de femmes savantes n'est donc pas un argument contre l'enseignement littéraire moderne.

(9) MONTAIGNE. *Essais.*

Les études humanitaires classiques, qu'on dit être les études générales par excellence, sont en réalité, des études fort spéciales, pour le grand nombre de ceux qui les abordent. L'ignorance dans laquelle on les a tenus des choses pratiques les fait repousser du commerce et de l'industrie. Si l'État, cette Providence qu'ont inventée la Révolution et les Bacheliers, ne leur venait en aide par le monopole et les priviléges, ils seraient fort embarrassés (1). L'avenir est au commerce, à l'industrie, à l'agriculture, ce sont là les professions qui créent. L'organisation de l'enseignement ne leur a que trop enlevé jusqu'ici l'intelligence et les forces de la jeunesse.

Il ne suffit pas d'avoir, dans une mesure quelconque, satisfait aux besoins de ces classes. Il faut ériger en règle ce qui n'est qu'une exception, organiser en un mot les humanités modernes.

Les civilisations antiques sont suffisamment connues. Elles ont donné à l'humanité tout ce qu'elles pouvaient donner. Elles ont sondé les lois de la pensée et la profondeur du cœur, au point que bien peu de chose a depuis été ajouté à leurs découvertes. La mission de l'homme moderne est d'étudier les lois sociales et les lois naturelles. Pour cette étude, le grec et le latin sont superflus, les langues modernes sont indispensables ; car lettrés et savants écrivent aujourd'hui dans leur langue maternelle. Le latin a cessé d'être la langue des lettres et des sciences ; il a cessé d'être la langue de la diplomatie et des traités ; il a cessé d'être la langue de l'enseignement et des examens.

Tous les actes de l'administration civile, même les actes de naissance, de mariage et de décès, sont rédigés en langue vivante. Le latin a cessé d'être la langue universelle. Rien ne l'a remplacé, et un vide immense s'est fait dans le domaine des communications intellectuelles des peuples. Il n'est plus possible de s'adonner aux grands travaux de l'intelligence, si l'on ne possède à fond les trois langues dans lesquelles se formulent de nos jours les grandes œuvres litté-

(1) Voir le *Times* du 5 novembre, 2e correspondance de Madrid, sur la manière dont se passe, dans un pays où tout le monde apprend le latin, la journée d'un ministre populaire, au lendemain d'une révolution.

raires et scientifiques, le français, l'allemand et l'anglais. Restaurer le passé est impossible, on ne remonte pas le cours des âges. Nous ne pouvons sortir de la situation fausse où nous nous trouvons qu'en marchant d'un pas plus résolu vers l'avenir. L'heure est venue de faire un pas de plus dans la substitution du moderne au classique. Le latin et le grec doivent sans doute encore faire l'objet d'un enseignement, mais d'un enseignement spécial comme le droit, la médecine et le génie civil, pour ceux à qui l'étude en est indispensable, utile ou agréable.

Si l'expérience qu'on a faite jusqu'ici des humanités modernes semble les condamner, c'est que les humanités modernes n'existent pas, du moins en Belgique. On ne saurait donner ce nom aux sections professionnelles des athénées belges. Si les élèves sortis de la rhétorique latine ont une faculté de compréhension plus grande, même pour les sciences, que les élèves sortis de la rhétorique professionnelle, c'est que les premiers ont une année et souvent deux années d'étude de plus que les seconds, et c'est beaucoup à cet âge.

Les professeurs des langues mortes sont meilleurs que ceux des langues vivantes. Ils ont une culture littéraire que les seconds n'ont pas. Ils satisfont à la fois au double but de l'étude des langues étrangères, qui est non seulement d'apprendre à les lire et à les parler, mais surtout à s'en servir comme d'un instrument propre à mieux apprendre la langue maternelle et à développer l'esprit. Les jeunes gens qui fréquentent les sections des humanités, appartiennent à des familles où prévaut une culture intellectuelle supérieure à celle que l'on trouve dans les familles dont les enfants suivent la section professionnelle. Les premiers ont donc reçu, indépendamment de l'enseignement proprement dit, l'enseignement du foyer domestique, cet enseignement de la conversation, qui fait le fond de l'éducation anglaise, et que l'enseignement de l'école développe, mais auquel il ne supplée pas. L'élève qui suit la section classique poursuit un diplôme et une carrière savante, il sait que son succès dépendra de la culture générale de son esprit, et surtout de sa culture littéraire. L'élève qui suit la section professionnelle n'aspire, en général, pas à un diplôme, il sait, à n'en pouvoir douter, que dans le monde où

il va entrer on lui tiendra peu compte des qualités brillantes de l'esprit, et qu'on y veut des connaissances pratiques, du bon sens et du coup d'œil.

Si dans le commerce, l'industrie et la finance, on est fort sensible à la beauté des arts, — Florence, Venise, Cologne, Anvers, Amsterdam, Séville, — et moins à la beauté des lettres, c'est que jusqu'ici, sauf peut-être dans les Real Schulen de 1re classe en Prusse et dans la section moderne de la Free Academy de New-York, il n'y a pas pour les commerçants, les industriels et les financiers, un enseignement littéraire en harmonie avec leur existence. Toutes ces causes dépriment le niveau de l'enseignement dans les sections professionnelles. La mauvaise et l'incomplète organisation d'un système n'infirme pas la valeur du principe sur lequel il repose.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir exposé, dans cette courte analyse, tous les arguments, que l'on peut invoquer en faveur de l'un ou de l'autre système. L'impartialité nous a fait un devoir de donner plus de relief au second, car il n'a pas la possession d'État, ni l'appui des imposantes autorités, que possède le premier.

Nous croyons toutefois, devoir ajouter à l'appui de celui-ci, qu'au point de vue pratique, les études classiques ont mis dans le cerveau de l'homme qui les a faites sérieusement, et qui les a poursuivies jusqu'à leur vrai couronnement, c'est à dire jusqu'à la classe de philosophie, le meilleur instrument intellectuel, que l'on puisse posséder à vingt ans.

Il n'est pas de connaissances que le candidat en philosophie ne puisse rapidement acquérir. En huit jours, il est à même de lire le grec moderne (1); en un mois, l'espagnol; en six semaines, l'italien. Sachant le latin et l'espagnol, en deux fois douze heures, il lit couramment les journaux portugais. Et cette assimilation de langues modernes sera rendue plus facile encore, si, comme nous le proposons, on substitue à la prononciation érasmienne du grec — formée l'on sait comme — celle du grec moderne; à la prononciation toute aussi barbare du latin, la prononciation romaine de nos jours. Le

(1) V. A. new practical and easy method of learning the Greek langage, by Aug. Vlachos.

latin, tel qu'on le parle, dans l'Italie centrale, a probablement plus d'analogie avec le latin antique, que le nôtre. Il est en tous cas plus élégant. — « *Lingua toscana* — à bien plus forte raison — *lingua latina, in boccâ romanâ.* »

L'élève sait de plus suffisamment d'anglais ou d'allemand, pour lire facilement les auteurs de l'une ou de l'autre langue, — s'il veut s'en donner la peine. — Il a vaincu les premières difficultés des sciences naturelles et mathématiques, et est à même de comprendre toutes les questions qu'elles soulèvent, et de les suivre dans leurs progrès — toujours s'il veut s'en donner la peine. — Il ne sait rien des sciences sociales, proprement dites, c'est vrai, mais rien n'empêche, — si on satisfait au vœu que nous exprimons plus loin, — de les mettre au programme, comme cela se fait aux États-Unis. Il ignore les choses usuelles des affaires, que tout homme à notre époque est tenu de savoir, la comptabilité, la tenue des livres... Mais il se fait en ce moment aux États-Unis un essai qui semble devoir être appelé au plus grand et au plus légitime succès, car il a réussi dans plus de 30 établissements, et le nombre en augmente tous les ans. En cinq mois, en moins de temps même, si l'instruction antérieure et l'intelligence de l'enfant s'y prêtent, on le rompt aux affaires, mieux qu'on ne le faisait jadis en de longues et ennuyeuses années de routine; pour autant, bien entendu, qu'en cette matière, la science et les opérations simulées puissent tenir lieu de l'expérience.

Seulement, ceci suppose que l'élève ait fait des études humanitaires complètes — jusques et y compris la classe de philosophie — et qu'il les ait poursuivies jusqu'à l'âge de vingt ans. Il y a un temps nécessaire pour toutes choses, pour la formation de l'esprit, comme pour la maturation des fruits. Il y a des fruits de serre chaude excellents, mais que valent-ils en comparaison des fruits mûris lentement à l'air libre et au soleil. Il y a des enfants prodiges, mais beaucoup sont devenus hommes nuls, non parce qu'ils ont été des enfants prodiges, mais parce qu'ils ont abusé de la précocité de leur intelligence. — En Prusse, sur 1803 (1) jeunes gens qui

(1) Le chiffre habituel des admissions est de 1,900. Nous ignorons pourquoi il a baissé en 1864, époque à laquelle se réfère la statistique que nous donnons.

passent leur examen de maturité, 1435 sont âgés de 19 ans et au delà, et 507 ont plus de 20 ans.

Il faut enfin que l'élève ait emporté de l'école le goût de l'étude et de la lecture. Ces trois conditions sont rarement remplies — surtout la dernière. — Le monument des études classiques reste donc inachevé, pour une fraction notable de jeunes gens, non seulement pour les élèves qui ont commencé les études latines, sans les achever, mais encore pour ceux qui les terminent; et l'on peut se demander si l'organisation des humanités modernes ne donnerait pas à beaucoup d'entre eux le goût des lettres et des sciences que l'enseignement actuel ne leur donne pas. La question de la rivalité des humanités modernes et des humanités classiques se réduirait donc à une question de variété dans les systèmes et dans les méthodes.

A ce titre, nous n'hésitons pas à demander une place pour les humanités modernes, dans l'enseignement public. Le germe en existe dans nos sections professionnelles. Il s'agirait d'y fortifier l'enseignement littéraire, — ce qui est dans le vœu général, — et d'augmenter la durée de l'enseignement, de façon à avoir en Belgique, l'image fidèle des Real Schulen de premier ordre de Prusse. Un diplôme de gradué serait établi pour les humanités modernes, comme pour les humanités classiques. Mais comme il se pourrait fort bien que les élèves n'eussent pas plus de goût pour les unes que pour les autres, il se pourrait fort bien aussi que les humanités modernes ne réussissent pas, faute d'élèves. On ferait donc bien d'examiner le point de savoir, s'il n'y aurait pas lieu de rendre l'un ou l'autre diplôme obligatoire, pour l'accès de certaines écoles spéciales, et de certaines fonctions publiques. Il ne serait pas nécessaire de compléter immédiatement toutes les sections professionnelles, mais une ou deux seulement à titre d'essai.

Que veut-on de plus? Et que peut-on vouloir encore? Ceux qui combattent le maintien des lettres classiques dans l'enseignement, vivent un peu d'idées et d'arguments qui n'ont pas leur raison d'être en Belgique.

Il est des pays où les diplômes classiques sont exigés, en général, de tous ceux qui aspirent à exercer une fonction publique quelcon-

que. En est-il ainsi avec nous? Toutes les professions sont libres, sauf quelques rares exceptions, non seulement les professions agricoles, commerciales, maritimes, mais même celles d'ingénieur, d'architecte et de professeur. Si un individu s'avisait d'enseigner n'importe quoi, même le latin, sans l'avoir jamais appris, il en aurait parfaitement le droit. Bien plus, pour l'admission à la majeure partie des fonctions publiques centrales, provinciales ou communales, nul n'est tenu de prouver qu'il a fait des études classiques. On est reçu à l'école spéciale du génie civil et des mines, à celle des arts et manufactures, ainsi qu'à l'école militaire, sans avoir étudié les langues mortes, et l'on peut arriver aux diplômes et aux grades, auxquels conduisent ces écoles, sans savoir un mot de grec ou de latin. Les seules fonctions ou carrières pour lesquelles l'étude des langues mortes soit exigée sont : la magistrature et certaines professions qui s'y rattachent, comme le barreau et le notariat. Il faut y ajouter la carrière médicale et les fonctions sacerdotales. L'État n'intervenant ni dans la nomination, ni dans l'installation des ministres des cultes, n'a pas à s'occuper des conditions de capacité que les aspirants ont à fournir pour l'exercice de leurs fonctions, et il appartient au clergé de décider, d'une manière souveraine, si le latin continuera à être enseigné dans les séminaires.

Veut-on que l'on puisse arriver aux diplômes médicaux et de droit, et partant à l'exercice des professions et des fonctions juridiques et médicales, sans qu'on ait fait d'études classiques? C'est une idée neuve, et que nous n'avons trouvée exprimée nulle part. Les plus ardents promoteurs des humanités modernes ont toujours fait une réserve pour les unes et pour les autres. Ceci équivaudrait à la suppression à peu près complète du grec et du latin dans l'enseignement : et l'Église, conservatrice des antiques traditions, resterait seule, avec quelques amis des lettres, à faire usage de ces langues, qui, cette fois, seraient bien des langues mortes. En attendant que la question soit placée sur ce terrain, nous nous permettrons de croire que l'étude du grec et du latin constitue le meilleur système d'éducation de l'esprit, pour tout homme qui veut s'adonner sérieusement aux lettres et aux sciences, et qui cherche, dans l'enseignement, autre

chose que le moyen d'arriver à une position lucrative par le « *dignus es intrare in nostro docto corpore.* »

HUMANITÉS GRECQUES ET HUMANITÉS LATINES.

La suprématie demeurant acquise aux lettres mortes, reste à savoir si la part qui leur est faite respectivement est bien la part qui leur revient. Le grec occupe dans l'enseignement belge 680 heures de classe, le latin 2,780 (1). En Prusse, la proportion est de 1680 heures pour le grec, de 3,600 pour le latin (2). L'étude du grec a donc une importance relative beaucoup plus grande que chez nous. Toutefois en Prusse, comme ailleurs, quelque variété qu'il puisse y avoir dans les proportions, le latin a la prééminence. Cette supériorité est-elle légitime? Le grec ne devrait-il pas occuper le premier rang, et le latin une position secondaire? Beaucoup l'affirment et des plus autorisés.

« La connaissance des lettres grecques est le fondement d'une « instruction solide, et véritablement éducative de l'esprit et du « cœur. Les Grecs sont les grands maîtres de cet esprit philoso- « phique, de cette méthode dialectique, de cette exposition lucide « et sobre, dont dépend, en grande partie, la valeur de toute œuvre « scientifique et littéraire. Poser la question, si dans les écoles ita- « liennes il faut vouloir l'enseignement du grec, revient à poser la « question, si en Italie, on doit conserver, et faire progresser l'instruc- « tion classique : qui résoud dans un sens affirmatif, cette seconde « question — et qui ne la résoudra dans ce sens? — devra faire « place, bien plus, faire la première place, aux lettres grecques « dans les écoles de notre pays (3). »

« L'enseignement du grec se comprendrait beaucoup mieux que « celui du latin. — Les Grecs, en effet, ont servi de maîtres et

(1) Y compris environ 100 heures de classe en philosophie. Nous supposons l'année scolaire de 40 semaines.

(2) En Prusse la classe de philosophie est dans les gymnases.

(3) Sulle condizione della pubblica istruzione del Regno d'Italia. Relazione générale.

de modèles aux Romains ; tout le monde en convient. Les Grecs étaient nés poètes, tandis que les Romains n'ont jamais su le devenir ; le génie grec s'est immortalisé dans tous les genres, tandis que dans la littérature latine plusieurs genres importants ne sont représentés par aucun ouvrage ; enfin les Grecs avaient l'esprit, non seulement poétique et original, mais philosophique et élevé, tandis que les Romains, essentiellement utilitaires, toujours occupés de leurs intérêts, étaient incapables de s'éprendre pour une belle et grande conception, si elle ne devait rien leur rapporter. Le grec remplacerait donc aujourd'hui le latin dans les gymnases, si les cloîtres du moyen âge, de qui nous tenons nos plans d'éducation, l'avaient connu (1). »

Nous avons fait connaître plus haut l'opinion de M. Gladstone sur le rôle qui revient au génie grec, dans l'éducation.

Au point de vue de la culture générale de l'esprit, un enseignement dans lequel le grec occuperait la place assignée aujourd'hui au latin, et le latin, la place assignée au grec, serait donc un enseignement possible. Au point de vue des connaissances spéciales que doivent posséder de la langue latine, le jurisconsulte et le médecin, il le serait tout autant. Le latin est une langue sœur et sœur cadette du grec, à l'école de laquelle elle a puisé ses meilleures qualités. Son étude serait rendue plus facile. Elle serait plus rapide. Et l'on peut affirmer que l'élève en saurait assez pour étudier avec fruit le droit, et la médecine. Reste à examiner si l'enfant pourrait aborder de front l'étude du grec, sans passer par l'intermédiaire du latin. Quoi qu'il en soit, toute la question vaut un sérieux examen.

Nous croyons qu'un chassé-croisé opéré dans les programmes de deux ou trois de nos Athénées entre le grec et le latin, serait une mesure des plus favorables pour le mouvement littéraire du pays.

CONCENTRATION DES ÉTUDES CLASSIQUES.

Ce que nous disons du grec, pouvons-nous le dire des langues vi-

(1) BAUDOUIN, *Opinion de quelques philologues allemands*

vantes? L'élève qui aurait fait ses humanités modernes aurait-il, pour l'étude du latin, la même aptitude que celui qui aurait fait des humanités grecques.

C'était l'opinion d'Arago : « Le latin et le grec doivent être cul- « tivés à fond, cultivés avec de grands développements dans les « écoles supérieures... J'ajoute qu'il serait peut-être bon que l'Uni- « versité s'occupât d'enseigner le latin et le grec, par des moyens « plus abrégés que ceux dont on fait usage aujourd'hui. Il faut « huit ou neuf ans pour étudier le latin, comme on l'enseigne dans « les collèges; je dis que c'est beaucoup trop. »

C'est aussi l'opinion qu'on trouve, sous certaines réserves, exprimée dans les instructions données par le ministre de l'instruction publique en France, sur l'organisation de l'enseignement secondaire. « Dans les établissements qui ont une nombreuse population sco- « laire, il se trouve presque toujours des élèves montrant des dis- « positions remarquables, qu'il serait utile, soit pour eux-mêmes, « soit dans l'intérêt de la société, de faire rentrer dans le courant « des hautes études. Quelques soins particuliers permettront à ces « esprits, déjà mûrs et bien préparés par de sérieux travaux, d'ap- « prendre en peu de temps ce que l'examen pour le diplôme du bac- « calauréat ès-sciences exige de latin. L'accès des grandes écoles « scientifiques sera ainsi ouvert à ceux des élèves de l'enseigne- « ment spécial qui y seraient attirés par une vocation réelle. L'en- « trée même des écoles, où le diplôme de baccalauréat ès-lettres est « demandé — facultés de droit, facultés de lettres — ne sera pas « fermée à l'élève intelligent qui, ayant terminé, vers seize ans, les « cours de l'enseignement spécial, voudrait donner *deux années* en- « core aux études classiques. Une grande maison pourrait ainsi « avoir pour les plus distingués de ses élèves, l'enseignement clas- « sique comme couronnement de l'enseignement spécial. »

C'est la conviction exprimée le 15 octobre 1866 par M. Duruy, ministre de l'instruction publique en France dans le discours qu'il prononça à l'inauguration du lycée d'enseignement secondaire spécial de Mont-de-Marsan. « Si parmi les élèves de l'enseignement « spécial, il s'en trouve que le vœu des familles, ou d'heureuses

« dispositions portent vers l'étude des langues anciennes, des leçons « particulières les prépareront d'avance à suivre, après l'examen « spécial, un cours de latinité qui, *en un an ou deux*, les conduira « certainement à l'un des baccalauréats, peut-être à tous les deux, « et par conséquent, aux grandes écoles du gouvernement, comme « à toutes les professions libérales. Pour ceux-là, *on finira, au lieu « de commencer, par les études classiques, et celles-ci pourront aller « d'autant plus vite, qu'elles trouveront des esprits préparés par une « culture savante et variée.* »

Cette question se trouve donc impliquée dans un troisième système, celui de la concentration des études classiques dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire. Avec plus ou moins de variantes, il a pour promoteurs les fondateurs des écoles centrales, le législateur de l'an X, Georges Cuvier, François Arago, M. Baguet, ancien professeur de l'université de Louvain, la Ligue de l'enseignement. Il est pratiqué aux États-Unis. Divers projets, reposant sur cette base, calqués plus ou moins sur le système américain, ont été élaborés en Belgique, sans aboutir (1).

Ce système offrirait de grands avantages pratiques. En reculant l'époque où le père de famille doit faire son choix entre le système classique et le système moderne, il satisferait, dans une large mesure, les intérêts des familles nouvelles, qui, à la différence des familles plus anciennes, sont plus longtemps incertaines sur la carrière vers laquelle ils dirigeront leurs enfants. — Il permettrait à l'élève engagé dans la section moderne, aujourd'hui, sans espoir de retour, de revenir sur une première erreur, ou plutôt l'erreur ne serait plus possible. Il donnerait à l'élève qui, aujourd'hui, quitte vers quinze ans la section classique, sans l'ombre d'une connaissance pratique, un enseignement plus en harmonie avec ses besoins et ses facultés. Reste à voir, — et c'est là le point important, — quelle serait l'influence de ce système sur l'intelligence de cette partie de la population, qui donne à la société sa direction, qui la gouverne de fait ou de droit, qui fait l'histoire, et à l'instruction, à l'intelligence

(1) Projet du 30 août 1831, etc.

et à l'énergie de laquelle se mesure, en fin de compte, la civilisation d'un peuple.

Les langues classiques sont, depuis qu'on n'enseigne plus l'hébreu, les plus difficiles des langues. Grammaire, syntaxe, richesse incomparable des mots (1), variétés de style, sous quelque face qu'on les envisage, de quelque côté qu'on les aborde, elles exigent, — de celui qui veut les posséder et les posséder tout entières — une intelligence peu commune, et une vigoureuse mémoire.

C'est la constatation de cette difficulté qui a été le point de départ de l'idée, qu'il les faut étudier, à l'âge où le cerveau, comme l'argile, accepte facilement l'empreinte, et se trouve être moins réfractaire à l'aridité des règles et des mots. Des mots ! Oui. Des règles ! Encore, lorsque l'enfant les apprend sans méthode, en vertu de cette grammaire naturelle qu'il porte en lui, et qui lui permet d'exprimer rapidement ses idées dans la langue que parlent les personnes au milieu desquelles il vit.

Mais il en est autrement des règles apprises par principes. Ce travail est des plus pénibles pour l'intelligence. Il est le tourment des premières années de la vie, et la grande difficulté de l'étude des langues mortes. Aucune langue vivante, ni le français, ni l'anglais, ni même l'allemand, n'en présente de pareilles. Serait-il bien téméraire de dire, que par cela même leur étude fructueuse veut une intelligence plus formée, préparée à affronter leurs aspérités par l'acquisition d'une langue étrangère plus facile. Tous les esprits ne sont point faits pour aborder de front les obstacles, et l'on peut se demander si le nombre de ceux qui arriveraient au sommet du Parnasse grec et latin, ne serait pas plus considérable, si au lieu de les conduire à la montagne, par ses pentes abruptes, on les y faisait monter par ses ramifications et ses contre-forts.

Plus on sait de langues, plus on a de facilités à en apprendre, et le cardinal Mezzofanti, qui possédait soixante-dix langues, eut sans

(1) Cicéron est, de tous les auteurs connus, celui qui s'est servi du plus grand nombre de mots. Un staticien anglais en a découvert 20,000 différents dans ses œuvres. — Un paysan d'une commune éloignée des grands centres de population ne se sert pas de plus de 300 mots.

doute plus de peine à apprendre les dix premières que les soixante autres.

Plus l'intelligence a mûri, plus grande est son aptitude au travail, plus rapides sont les résultats obtenus. L'enfant qui ne commencerait l'étude des langues classiques qu'à l'âge de quinze ans, alors qu'il posséderait déjà le français comme type des langues néolatines; l'allemand comme type des langues germaniques, apprendrait le latin et le grec plus rapidement qu'il ne le fait aujourd'hui, et le temps consacré à l'étude des langues mortes devrait être moins considérable, que celui qui se trouve aujourd'hui éparpillé sur les sept, huit ou neuf années du cours classique. Les professeurs n'ayant affaire qu'à des jeunes gens capables d'apprendre les langues mortes, désireux de les savoir, et résolus à les savoir, marcheraient d'un pas plus alègre et arriveraient plus sûrement au but. Et la réforme, bien loin d'affaiblir les études classiques, tendrait plus tard à les fortifier.

Un homme de 25 ans, arrivé à la pleine croissance intellectuelle et formé aux travaux de l'esprit, peut, sans difficulté, apprendre le latin en deux ans, s'il consacre à cette étude trois heures par jour, soit à raison de 40 semaines par an — année scolaire — 1,440 heures, en tout, et l'on peut affirmer qu'il le saura aussi bien, mieux même, que ne le savent les élèves qui sortent actuellement de la classe de philosophie et qui ont consacré (1) :

Heures de classe.	Heures d'étude.	Heures effectives.
2,780	3,475	6,255

L'étude du latin commencée à quinze ans et poursuivie pendant cinq ans, jusqu'à l'âge de vingt ans, à raison de 10 heures de classe par semaine, soit 400 par an

Heures de classe.	Heures d'études.	Heures effectives.
2,000	2,555	4,555

(1) Nous supposons 5 heures d'études pour 4 heures de classe. Dans les lycées français la proportion est de 7 heures d'études pour 5 heures de classe. Le repos intellectuel est complet le dimanche et le jeudi. Nous fixons l'année scolaire à 40 semaines par an.

donnerait, croyons-nous, pour certains esprits, des résultats meilleurs que le système actuel.

La véritable période de la formation de l'esprit est celle qui s'écoule de la quinzième à la vingt-cinquième année. Avant l'âge de 15 ans, l'enfant qui s'assimile facilement les connaissances usuelles, n'est guère apte aux travaux sérieux de l'intelligence. C'est pour cela, dit-on, qu'il faut lui inculper, en quelque sorte mécaniquement, les règles et les mots dont il se servira plus tard. Quelque grande que soit notre inexpérience en cette matière, nous ne saurions croire que ce système soit bon. L'enseignement manque à sa mission s'il ne donne à l'élève le goût de l'étude. Si tous nos élèves avaient emporté ce goût de l'école, nous aurions en Belgique un mouvement littéraire et scientifique plus développé. Nous ne croyons pas que ce soit un moyen de faire naître chez l'enfant le désir du travail intellectuel, que de ne le lui faire connaître, dès l'origine, que par le côté rebutant. Et, nous l'avouons, nous ne connaissons rien au monde de rebutant pour l'esprit, comme l'étude de la grammaire, lorsque la grammaire sert à apprendre la langue, au lieu d'être l'exégèse scientifique d'une langue qu'on sait déjà plus ou moins. Nous sommes sur ce point de l'avis de Rabelais, de Molière et de François Arago (1).

Ce système a sur les deux autres, celui des humanités modernes, et celui des humanités grecques, l'avantage d'un corps enseignant formé. L'État est ici complétement désintéressé, puisque le système peut parfaitement fonctionner sans qu'il ait à modifier ses programmes d'examen (2). Rien n'empêche l'initiative privée de faire l'expérience de l'idée. Les élèves ne manqueront pas, car il en est beaucoup qui, n'ayant pas commencé le latin à dix ans, désireront l'étudier plus tard.

(1) Chacun envisage cette question au point de vue des lois du développement de son propre esprit. F. Arago a donc pu affirmer que l'étude des mathématiques était beaucoup plus facile que celle de la grammaire. Nous exprimons donc sur ce point notre opinion sous toutes réserves et nous croyons qu'il faut tenir grand compte de l'opinion de ceux qui ont manié l'esprit des enfants, c'est à dire de ceux qui ont enseigné.

(2) Voir plus haut l'opinion de M. Duruy.

L'établissement qui accepterait ce programme, ferait bien toutefois, en vue d'éviter les mécomptes et l'insuccès possible d'un premier essai, de reporter le programme, au moins sur une période de cinq ans.

VARIÉTÉ DE L'INSTRUCTION ET VARIÉTÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Nous croyons donc qu'il y a lieu d'accueillir les trois systèmes. Bien plus, nous désirons ardemment qu'ils aient en eux les éléments de succès. La littérature grecque est peu connue parce qu'elle n'est guère étudiée. Les littératures modernes le sont moins encore, parce qu'elles n'occupent qu'une faible place dans l'enseignement.

C'est là une fâcheuse lacune dans la culture intellectuelle des divers peuples de l'Europe. La vie est une lutte, et la vie de l'intelligence aussi. Elle s'alimente du choc des sentiments, des idées et des systèmes. Plus grande est la variété des cultes chez un peuple, plus grande aussi est sa foi religieuse.

L'Angleterre et les États-Unis en sont de vivants exemples. C'est à sa vitalité politique et aux luttes qu'elle a engendrées, que la Belgique doit son réveil. C'est à la rivalité de ses systèmes philosophiques, religieux, historiques, scientifiques et littéraires, que l'Allemagne doit la place qu'elle a su acquérir dans le domaine de la pensée. L'uniformité tue. L'uniformité dans l'enseignement atteint l'enseignement dans son foyer et l'étouffe. Nous avons proclamé la liberté dans ce domaine, non seulement comme une conséquence d'une liberté plus haute, et qui domine toutes les autres, la liberté de la pensée, mais encore dans l'espérance d'arriver par la liberté à la lutte des idées, des systèmes, et à la variété des méthodes.

Y avons-nous réussi? Non.

La liberté de l'enseignement s'est exercée uniquement au point de vue religieux et politique. Tous les établissements, officiels ou libres, enseignent la même chose et l'enseignent de même. L'État en est, dit-on, la cause. Il fixe les conditions nécessaires à l'exercice des fonctions et des professions savantes ; il formule le programme des

connaissances nécessaires à fournir pour l'obtention des diplômes, et modèle son enseignement sur ce programme. Ce qu'un établissement libre a de mieux à faire, c'est de se tailler sur le patron des établissements de l'État. S'il faisait autrement, il enseignerait dans le vide, car les jeunes gens qui n'aspirent à exercer aucune profession sont une minime fraction de la classe aisée, et un atome dans la société.

Le reproche est fondé, et nous-mêmes, jadis, nous nous en sommes fait l'écho (1). Nous reconnaissons toutes les difficultés que comporte la question. L'exemple de l'Angleterre qui, faute de conditions d'aptitude scientifique imposée à l'exercice des fonctions juridiques, n'a pas d'enseignement du droit, et qui, faute de science, en est encore, au point de vue de son administration judiciaire civile, dans les ténèbres du moyen âge, n'est pas favorable à la liberté absolue des professions savantes. L'exemple des États-Unis, où le haut enseignement est faible, et qui de ce chef manquent au rôle que l'intelligence, l'activité et les richesses de ses populations devraient leur assurer dans le mouvement des lettres et des sciences, ne l'est pas davantage. Le petit nombre de docteurs en sciences politiques et administratives, — grade magnifique et facile à obtenir, mais grade facultatif, — en comparaison du nombre des docteurs en droit, prouve qu'en Belgique l'ardeur pour les hautes études est jusqu'ici des plus modérées (2). On ne peut donc songer, surtout dans les circonstances actuelles, où prévaut le culte des intérêts matériels et la soif des jouissances hâtives, à renoncer à des garanties de haute culture intellectuelle, sans lesquelles celle-ci pourrait à peu près complétement disparaître. Mais on peut lever la main de fer qui pèse sur les méthodes, briser l'uniformité, donner plus de liberté et de vie. A défaut d'initiative privée, l'État peut essayer de nouveaux systèmes. Ce serait difficile et coûteux !

Difficile?

Toute réforme dans l'administration est difficile, plus difficile

(1) *Annales parlementaires*, 1860-1861.
(2) A peine 1/10.

dans l'enseignement qu'ailleurs. Nous parlons d'une réforme sérieuse, et non d'une réforme consistant uniquement dans la vague proclamation d'un principe légal; mais qui s'arrête au seuil de la loi, sans passer dans la réalité. Elle suppose en effet un personnel enseignant d'après les données du programme. C'est généralement l'élément qui fait défaut, et pour le créer, de longues années sont indispensables. C'est la cause de la faiblesse de la partie moderne de l'enseignement, les langues vivantes, et à certains égards des sciences. Dans tous les pays l'enseignement classique est mieux donné, parce que l'enseignement normal en remonte assez loin dans le passé. Il faut donc du temps, non pour faire une loi, un règlement, ouvrir une école, remplir une chaire, mais pour organiser ce que l'on appelle un bon enseignement. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille attendre indéfiniment

Fit fabricando faber,

mais qu'il faut se résigner d'avance aux mécomptes et aux déceptions, et les imputer non à l'imperfection de l'idée, mais à l'imperfection de son application.

Coûteux?

Les dépenses faites pour l'enseignement sont les plus reproductives des dépenses. Le grain le plus fécond ne rend pas, dans de pareilles proportions, au moissonneur. Sans lettres, pas de sciences pures. La pensée scientifique n'a pu naître que le jour où il s'est trouvé une langue assez formée, assez nette, assez précise pour lui donner sa formule. Rien ne décline rapidement comme la langue d'un peuple, lorsqu'elle cesse d'être cultivée. L'histoire de la fin du siècle dernier, et des premières années de celui dans lequel nous vivons, en fournit une preuve irrécusable. Son maintien et son progrès sont la condition indispensable du maintien et du progrès des sciences pures. Sans celles-ci, pas de sciences appliquées. Aucun progrès partant dans l'agriculture, l'industrie, le commerce et les transports. Une amélioration dans l'enseignement, c'est un accroissement de la force motrice de la production matérielle.

DURÉE NORMALE DES HUMANITÉS
DURÉE JOURNALIÈRE DU TRAVAIL INTELLECTUEL DANS LA JEUNESSE.

Restent les deux dernières questions, que nous avons plus ou moins indiquées dans les considérations que nous venons d'émettre, et qui ne sont pas les moins importantes : nous voulons parler de la durée normale des études humanitaires, du temps à consacrer, dans la journée de l'enfant, aux travaux intellectuels et aux exercices physiques.

Leur importance est telle qu'à elles seules elles imposeraient la nécessité d'une réforme.

La lutte sur la part à faire, dans l'enseignement des humanités, aux sciences et aux langues vivantes, lutte qui remonte à la fin du siècle dernier, et dans laquelle on vit d'une part tout le corps professoral, de l'autre, deux des grands génies de notre temps. G. Cuvier et F. Arago, cette lutte n'est pas finie.

Elle s'est assoupie sous l'empire d'une transaction qui n'a satisfait ni à l'intérêt des lettres, ni à l'intérêt des sciences, et ce, moins en Belgique peut-être qu'ailleurs. On a fait dans l'enseignement des humanités place à l'élément moderne. En conséquence, on a réduit le temps consacré à la littérature classique, on a surchargé les programmes; on a augmenté le nombre des heures d'étude, et on a supprimé dans la journée de l'enfant le temps consacré à la récréation, à la lecture, à la famille, au mouvement, à la liberté, à la vie. En France, dans les lycées, la durée du travail intellectuel est de onze heures par jour. — On a, en un mot, déprimé le niveau des études classiques, sans créer le niveau des études modernes; et, chose plus grave, on a faussé chez l'enfant l'instrument indispensable à toute vie intellectuelle, la force physique.

« La plupart des grands hommes ont été des hommes robustes;
« depuis Aristoclès, qui fut le divin Platon, et à qui la largeur des
« épaules valut le sobriquet illustre, qui est devenu le nom même de
« la sagesse éloquente et du haut spiritualisme, jusqu'à Socrate

« qui, sur le champ de bataille de Délium, porta pendant plusieurs « stades Xénophon sur ses épaules (1); » depuis Charles V, qui le jour de son abdication se glorifia surtout de la prodigieuse activité physique qu'il avait déployée pendant sa vie, jusqu'à César : « J'au- « rais voulu voir cette blanche et pâle figure, fanée avant l'âge par « les débauches de Rome, cet homme délicat et épileptique, marchant « sous les pluies de la Gaule, à la tête des légions, traversant nos « fleuves à la nage; ou bien à cheval entre les litières où ses secré- « taires étaient portés, dictant quatre, six lettres à la fois, remuant « Rome du fond de la Belgique (2)...

Ce que les anciens, toujours concis dans l'expression de la pensée, disaient en cinq mots :

Mens sana in corpore sano.

C'est sur ce précepte de la sagesse antique qu'est fondée l'éducation de la seule aristocratie vraiment politique qu'il y ait encore en Europe. La durée journalière du travail intellectuel, dans les grandes écoles d'Éton, de Harrow, de Rugby, etc., n'est pas de plus de huit heures par jour. Elle s'abaisse parfois à six. Le reste du temps est consacré à des exercices physiques. La part qu'on leur fait dans l'éducation anglaise est peut-être excessive. Mais entre trop et trop peu, il y a un juste milieu qu'il importe d'observer.

Nous disons qu'on a abaissé le niveau des études classiques. En effet :

L'étude des langues comprend deux parties : l'une a pour objet les mots et les règles, c'est la partie aride et rebutante, d'autant plus aride, d'autant plus rebutante que l'esprit est plus jeune. L'autre s'occupe de la pensée et du style. C'est la partie intellectuelle, et partant, celle qu'il importe de prolonger, car sans elle l'autre n'est rien. Le temps à donner à la première est fixé tout au moins pour les enfants mineurs de quinze ans, jusqu'ici on n'a pu

(1) V. de Laprade.
(2) Michelet, *Histoire romaine*.

l'abréger (1). Si donc, on diminue le nombre d'heures consacrées à l'étude d'une langue, cette réduction porte sur la partie véritablement utile à la culture de l'esprit, à la formation des idées et du style, et équivaut à la suppression des classes de rhétorique et de poésie, c'est à dire, à une décapitation.

Au point de vue littéraire, le diplôme belge de candidat en philosophie est au diplôme de maturité en Prusse et au diplôme de bachelier ès-lettres en France, ce que le diplôme belge de docteur en droit est au diplôme du même nom en France, en Italie et en Espagne. En France le diplôme de docteur en droit suppose neuf années d'études classiques, quatre années de hautes études littéraires faites à la faculté des lettres (2), quatre années d'études de droit, sept examens et deux thèses passées avec succès. En Italie : huit années d'études classiques et cinq années d'études de droit. En Espagne, six années d'études classiques et sept années d'études de de droit. Après l'examen de la sixième année on peut être reçu licencié, et après l'examen de la quatrième année bachelier en droit. On connaît le *staats-examen* de Prusse, et les conditions sévères de culture intellectuelle, générale et spéciale qui, dans ce pays, sont imposées à tous ceux qui aspirent à entrer dans l'administration publique.

Si nous établissions la comparsison entre les matières exigées aux examens, pour l'obtention des grades dans ces divers pays, les différences seraient plus marquées encore. Il n'y a peut-être pas de pays sur le continent où l'on soit autorisé à exercer les fonctions judiciaires avec un aussi faible bagage littéraire et juridique que chez nous.

La durée des études classiques, en y comprenant la classe de philosophie est : en Prusse de 9 ans. — En France de 9 ans. — En Italie de 8 ans. — En Espagne de 6 ans. — En Belgique de 7 ans, plus un trimestre préparatoire.

(1) MM. Ollendorf et Ahn n'ont pas jusqu'ici appliqué leur méthode au grec et au latin. Le pourraient-ils? Ce système rendrait-il l'étude du latin et du grec plus facile pour les commençants ?

(2) En vertu du décret du 10 août 1852.

En Prusse, dans les gymnases de premier ordre, les heures de classe données aux trois langues, latine, grecque et francaise, sont au nombre de 5,960 heures, soit pour le latin 3,600 heures, pour le grec 1,680 et pour le français 680, ensemble 5,960 heures.

En Belgique, les heures consacrées au grec, au latin et à l'allemand, qui est pour nous ce que le français est pour les Allemands, sont au nombre de 3,700 dans les provinces flamandes, et 3,860 dans les provinces wallonnes, soit pour le latin 2,780, le grec 680 ; l'allemand 240 heures dans les provinces flamandes et 400 dans les provinces wallonnes.

La différence moyenne des heures de classe est donc de 2,000. Si l'on considère qu'à chaque heure de classe, correspond en moyenne une heure et demie d'étude, on arrive à une différence de 5,000 heures pour les trois langues.

Cette différence est énorme à cet âge, nous l'avons concédé tout à l'heure aux partisans des humanités modernes ; on nous permettra donc de nous en prévaloir ici.

Et l'on s'étonne que nous ne sachions ni le grec, ni le latin, ni l'allemand, et que nous ayons peu de goût pour les classiques ! (1)

On admire, sans cesse, la merveilleuse aptitude des Allemands à apprendre les langues, et la facilité avec laquelle ils ont sondé les côtés les plus obscurs des antiquités grecques et romaines. Il y aurait, dit-on, dans le génie germanique, une vertu linguistique, qui fait qu'il s'assimilerait facilement les idiomes étrangers. Il aurait avec le génie des populations primitives de la Grèce et de Rome, une mystérieuse sympathie, qui fait que les générations éteintes communiqueraient, à travers les siècles, avec les savants allemands de nos jours, par des voies qui resteraient closes pour tous les autres peuples. Si les Allemands ont porté les flambeaux de la science, dans

(5) Les élèves qui sortent de la section professionnelle savent-ils mieux l'allemand et l'anglais. Sont-ils en état de lire Goethe et Shakspeare ? Ont-ils plus de goût pour les grandes œuvres de la littérature moderne ? Les voit-on s'éprendre d'enthousiasme pour Corneille, Racine ou même Molière et Lafontaine ? On attribue à l'imperfection d'un système, ce qui est l'imperfection de l'âge et ce qui, du reste, justifie notre proposition de reforme.

l'histoire de la Grèce et de Rome, c'est qu'ils ont autour d'eux un peuple qui les comprend, qui les soutient dans leurs travaux, qui les applaudit dans leurs succès. Et ce milieu existe, parce qu'il a été créé par l'enseignement.

L'esprit allemand est peut-être le moins linguistique qu'il y ait en Europe, et la preuve, c'est que le peuple allemand est de tous les peuples celui qui a eu le plus de peine à former sa langue. L'italien remonte au Dante, aussi limpide que de nos jours; l'espagnol date du Romanaro, aussi net qu'au dix-neuvième siècle. Le français doit sa précision à Montaigne, et l'anglais sa clarté à Shakespeare.

De Luther aux écrivains du dix-huitième siècle, la langue littéraire allemande ne fit guère de progrès, et les Allemands sont encore de nos jours ceux qui formulent le moins nettement leur pensée. Les Allemands n'ont donc pas une faculté spéciale que la nature nous aurait déniée. S'ils savent le latin et le grec, le français et l'anglais, c'est qu'ils se donnent la peine de les apprendre, et y consacrent le temps nécessaire. Faisons comme eux et nous ferons bien.

Pendant deux siècles, la censure a fermé nos frontières du nord aux œuvres néerlandaises, et nos frontières du midi aux œuvres française. Nous avons de grands efforts à faire pour mettre nos deux langues nationales au niveau où elles ont eté portées chez nos voisins; c'est à dire qu'au lieu d'affaiblir les études littéraires, nous devrions les fortifier, qu'au lieu de diminuer le temps que nous y consacrons, nous devrions l'augmenter. L'âge de l'éducation littéraire est fixé par la nature, et il n'est pas de méthode, quelque ingénieuse qu'elle soit, qui puisse le modifier. Qu'on fasse des humanités grecques ou des humanités latines, des humanités modernes ou des humanités classiques, qu'on concentre où non l'enseignement des uns et des autres, cet âge est celui qui s'écoule de la quinzième à la vingtième année. C'est celui qu'ont accepté tous les peuples, depuis la France littéraire jusqu'à l'Allemagne scientifique, depuis la vieille Angleterre jusqu'à la jeune république des États-Unis.

En Prusse et en France tout aspirant aux fonctions judiciaires est tenu de faire des études littéraires jusque vers l'âge de vingt-cinq ans. En Angleterre, les écoles secondaires — Eton, Harrow, Rugby,

Wenchester, où l'on reste jusqu'à l'âge de dix-neuf ans, ne sont qu'une préparation à de plus hautes études littéraires qui se font aux universités : Oxford, Cambridge. Enfin, aux États-Unis, dans ce pays par excellence de la liberté, on fixe un âge au dessous duquel on n'est pas reçu dans certaines écoles et dans certaines classes. Dans la Free Academy de New-York, on explique César dès la première année et le cours des études est de cinq ans. Les élèves ont donc fait antérieurement un cours classique élémentaire. L'âge moyen des jeunes gens de la première année est quinze ans, d'où suit que l'âge moyen de ceux de cinquième est de vingt ans.

CONCLUSION

Nous croyons donc que la première des mesures à prendre c'est de prolonger la durée des études dans les deux sections de nos athénées. Une partie du temps gagné serait affectée aux exercices physiques et à l'enseignement des connaissances usuelles dans la section des humanités classiques; et le reste aux lettres et aux sciences. Nous préférons voir supprimer l'enseignement du grec, que d'en voir réduire la durée. A une condition toutefois, c'est que l'on puisse, dans deux ou trois de nos athénées, organiser des humanités grecques. Il n'est pas nécessaire que dans une société tout le monde sache le grec et lise Homère et Démosthène, pas plus qu'il n'est nécessaire que tout le monde sache le latin, et lise Cicéron et Virgile. Mais il est nécessaire que les lettres grecques et latines soient cultivées, et elles ne sauraient l'être, si elles ne sont enseignées d'une manière satisfaisante et complète.

Lettres sur l'étude des langues anciennes.

I

Monsieur le rédacteur,

Tandis que les manifestations des cimetières agitent la France et que l'ombre de Baudin vient troubler les nuits de l'Empereur, la Belgique est livrée à des débats de nature fort différente, et qui ne laissent pas d'exciter un vif intérêt, quoiqu'il s'agisse ici de toute autre chose que du couronnement de l'édifice.

Déjà nous entendons les adversaires du grec s'écrier en se frottant les mains : « Le grec se meurt! le grec est mort! » Et dire que c'est un ministre, jusqu'alors regardé comme le plus pacifique des hommes, qui a provoqué cet orage! Fiez-vous maintenant aux apparences! Ah! monsieur Pirmez, que vous avait donc fait le grec? Lorsque vous avez écrit la lettre fatale qui a réveillé en Belgique l'hydre de la discorde, vous doutiez-vous de la tempête qui allait suivre vos paroles?

On n'attendait que ce signal. La lutte s'est engagée immédiatement. M. de Laveleye, armé de pied en cap, s'est levé tout à coup et a fait au grec de terribles blessures. En face de ce spirituel adversaire s'est précipité dans la lice un défenseur également habile, M. Hennebert, qui a rendu à l'agresseur coup pour coup. Les étendards sont déployés; de chaque côté s'avance une phalange serrée, prête à défendre ou à attaquer le grec envers et contre tous.

Eh bien, franchement, nous sommes heureux de voir cette lutte s'engager. Il est bon que la lumière se fasse sur l'enseignement comme sur les autres choses qui intéressent le pays. Notez que, dans la question actuelle, il ne s'agit pas seulement du présent, mais de l'avenir. Il faut voir si nous aurons en Belgique des générations intelligentes qui marcheront en avant dans la voie du progrès, ou si la jeunesse étiolée, appesantie, abâtardie par l'atmosphère épaisse de

l'école, sera par elle-même incapable de pensée sérieuse, de toute initiative hardie.

Et tout d'abord, voyez l'utilité de ce regard inquisiteur jeté sur l'enseignement ! A peine a-t-on fixé attentivement les yeux sur la jeunesse, des écoles qu'on découvre, et cela sans microscope ni besicles, qu'en Belgique on ne sait pas le grec.

Oui ! c'est vrai, tout le monde s'accorde à le reconnaître : au sortir de la rhétorique, il est peu de jeunes gens, s'il en est, qui soient en état de lire à première vue les *Memorabilia* de Xénophon ou les *Histoires* d'Hérodote. De son temps, Paul Louis comptait en Europe trois ou quatre personnes tout au plus, lui compris, qui sussent le grec parfaitement. Le nombre en serait-il encore diminué? On le dirait, à en juger d'après les tristes résultats qu'obtiennent les études humanitaires. On parle cependant des grands progrès qu'ont accomplis, depuis trente ans, nos voisins d'Outre-Rhin dans la philologie. La Belgique serait donc en arrière?

Tandis que la science marche à pas de géant et qu'elle vise à tout envahir, cette stagnation des études littéraires en Belgique a de quoi surprendre. Du côté de la science, nous constatons des progrès immenses, des modifications incessantes; la vérité d'aujourd'hui est l'erreur de demain; Dieu sait où cela s'arrêtera ! « Le positif avant tout ! s'écrie-t-on ; scrutons la nature, étudions, pénétrons tous ses phénomènes. » Et cette étude chez une nation comme la Belgique, qui aime par dessus toute chose le réel, s'étend, gagne du terrain et menace de supprimer toutes les autres études.

Que devient, à côté de la science, l'enseignement littéraire, nous entendons par là l'enseignement des humanités? Malgré les efforts de beaucoup d'hommes intelligents qui cherchent à le régénérer, nous le voyons tomber dans une espèce de torpeur et d'immobilisme, dont tous les amis de la littérature s'affligent avec raison. Les professeurs sont pleins de zèle pour le progrès de leur enseignement; les élèves font en général tout leur possible; les inspecteurs parcourent la Belgique en tous sens pour veiller au développement de l'instruction. Tout le monde fait son devoir, et, chose incroyable ! à part quelques brillantes exceptions, l'enseignement est stérile. Malgré tout ce mou-

vement, l'instruction ne fait pas un pas. On tombe des nues à la vue de pareils résultats, et l'on serait vraiment tenté de rire, s'il ne s'agissait de choses d'une telle importance.

Cette stérilité doit provenir d'une cause cachée, qui tient à la méthode d'enseignement usitée en Belgique. Il ne se peut pas que tant d'efforts de tant d'hommes intelligents soient ainsi fatalement condamnés à rester inutiles. Cet immobilisme ne doit pas durer.

M. Pirmez l'a très bien compris. De sa position élevée, qui lui permettait de voir au loin et au large, il a avisé dans son coin ce bonhomme enseignement qui dormait plus que de raison. Il a pris le dormeur et l'a secoué vivement par les oreilles.

Nous félicitons M. Pirmez de cette initiative intelligente.

Dans une prochaine lettre, nous examinerons de près, si vous le permettez, le système actuel.

Agréez, etc.

V. G.

Liége, le 6 décembre 1868.

II

Pourquoi étudie-t-on le latin et le grec? Cette question paraît tellement simple que tout le monde répondra aussitôt : « Évidemment, pour en arriver à lire facilement les auteurs latins et grecs. »

Il est clair, par conséquent, que toutes les méthodes d'enseignement doivent tendre à ce but : mettre l'élève à même de comprendre sans peine les auteurs anciens. Il faut, de plus, que ce résultat s'obtienne par les méthodes les plus expéditives; car le terrain de l'art et de la science est aujourd'hui tellement vaste qu'il faut bien, non pas précisément courir la poste, mais presser le pas, si l'on veut être au niveau de l'époque. Il est entendu que la rapidité dans les méthodes ne doit pas nuire à la solidité des connaissances acquises, et

que, pour être plus hâtées, les études n'en doivent pas être moins consciencieuses. Il faut que tout se fasse vite et bien.

Nous établissons d'abord ce premier point, sur lequel nous reviendrons, du reste, plus tard, lorsque nous examinerons en détail les résultats que l'on est en droit d'attendre d'un enseignement bien organisé. Nous montrerons alors que jusqu'ici personne, selon nous, ne s'est placé au vrai point de vue sous lequel on doit envisager ces résultats pratiques. Qu'il nous suffise pour le moment de rappeler une chose qui n'est contestée par personne : *On apprend le latin et le grec pour parvenir à comprendre les grands écrivains latins et grecs.*

C'est là une vérité qui frappe tous les yeux. Eh bien, si de ce qui doit être on passe à ce qui est; si, en d'autres termes, nous examinons les résultats obtenus par le système actuel, nous parvenons à une conclusion, qui semble fort étrange, mais qui n'en est pas moins un fait réel et positif :

Dans le système actuel, on étudie pendant six ans le latin et le grec pour en arriver à savoir très peu le latin et pas du tout le grec.

Six ans pour apprendre deux langues, c'est beaucoup. Mais ce qui est très fort, c'est qu'après ces six ans on ne sache pas même ces deux langues. Six années de la jeunesse, les plus belles de la vie, pour ne rien savoir ou à peu près!

Vous vous dites assurément qu'il y a exagération dans ce que j'affirme ici; il est, en effet, difficile de croire à un pareil fait. Pour moi, qui ai examiné de près le système actuel et qui ai tous les jours sous les yeux les résultats de cet enseignement, la chose me paraît fort simple et fort naturelle, et je m'étonnerais, au contraire, qu'il en fût autrement.

Nous examinerons plus tard le système en lui-même; voyons-en d'abord les résultats. Prenons, si vous le voulez bien, un élève récemment sorti de l'athénée, un rhétoricien modèle, sur l'esprit duquel le système d'instruction a pu exercer toute son influence. Il est entendu ici que nous ne voulons attaquer personne : la jeunesse belge est très intelligente, et l'on vante partout le mérite des professeurs de notre pays; c'est au système seulement que nous nous adressons.

Je choisis donc nn rhétorieien très fort, et j'examine ce qne renferme cette tête, que je suppose intelligente, où pendant six ans on doit avoir entassé des mots latins et grecs. Des mots ! il doit y en avoir, il y en a certainement, quoique le nombre en soit assez restreint. Si vous doutez de ce dernier point, ouvrez, je vous prie, non pas nn Thucydide ni un Tacite, mais nn Xénophon, un Démosthène on un Ciceron, et priez mon jeune lanréat de vous traduire la première page venne. Soyez certain qne vons l'embarrasserez fort.

Mais alors, à qnoi, je vous prie, ont abouti ces études assidues, consciencieuses, de six années? Que sait ce jeune homme en fait de langues anciennes? Fort peu de chose : il a traduit quelqnes biographies de Cornélius Népos, nn livre on deux des *Commentaires* de César, deux ehants de Virgile et d'Homère, qnelques fables de Phèdre et d'Ésope, un peu de Xénophon ou d'Hérodote, nn discours de Démosthène, qnelques bribes détachées çà et là d'auteurs latins et grecs. A-t-il au moins retenn ce qn'il a traduit? J'en donte; car, comme il a pen lu de latin et de grec, il n'est guère familiarisé avec les mots qu'il a rencontrés nne fois pent-être, et qn'il n'a retrouvé nulle part ailleurs.

Antre conséqnence fâchense : comme il n'a vn que des fragments d'auteurs, il n'a pas compris l'admirable harmonie qui existe entre les parties d'une grande œuvre littéraire. Les détails seuls ont appelé son attention : ce qui se comprend d'antant mienx que, n'ayant pas assez lu, il est embarrassé à chaque instant par les mots, et ces épines, continuellement semées snr sa ronte, font qu'il ne saisit pas les beautés de son auteur.

Mais, encore une fois, à quoi donc a-t-il consacré son temps, car enfin, six ans, c'est bien long, et l'on pent en six ans beaueonp voir et beanconp retenir.

Le jenne homme a étudié sa grammaire, surchargée de règles, d'exceptions, et d'exceptions à ces exceptions. La sait-il encore? Assez peu ; il ne se retronve gnère dans ee labyrinthe, et il n'a retenu que les règles principales. Que vous vous avisiez, par exemple, de lui demander quels sont les verbes qni se construisent avec l'infinitif on avec *ut* et le snbjonctif, les verbes construits exelusivement avec

ut et *ne*, ceux qui peuvent se construire avec le subjonctif seul, je parie tout ce que vous voudrez qu'il n'en sortira pas.

Ce qu'il connaît mieux, c'est la composition latine, si toutefois l'on peut donner ce nom à un procédé banal qui consiste à détacher de Ciceron et d'autres auteurs latins des bribes que l'on s'efforce ensuite d'encadrer avec avantage dans un discours ou dans une narration. Nous ne discutons pas encore le système : nous nous réservons de montrer plus tard les conséquences déplorables qu'entraîne le discours latin. Nous ne poserons qu'une question à l'élève : « A quoi peut vous servir désormais de savoir écrire en latin (de la manière que nous avons exposée plus haut), alors que vous êtes absolument incapable de traduire à vue le premier auteur latin venu? »

Bref, on sait peu de mots latins et grecs; la grammaire est oubliée en partie; les discours latins sont inutiles dès qu'on est sorti de rhétorique.

Des mots passons aux idées!... Mais ceci est un point excessivement curieux et qui mérite une attention toute particulière. Nous le traiterons à part dans notre prochaine lettre.

Tout à vous!

V. G.

Liége, 7 décembre 1868.

III

L'influence que peut exercer sur l'esprit moderne l'étude de la grande littérature hellénique est immense. Aucun écrivain sérieux n'oserait le nier. Ces livres si vieux ne sont pas une lettre morte; le peuple a disparu; sa littérature est un foyer permanent de civilisation.

Ce qui doit résulter avant tout de cette étude, si elle est bien faite, c'est l'habitude de la pensée. Tout est là. L'expression artistique qui lui est étroitement unie est très importante, sans doute, mais surtout comme moyen de saisir parfaitement l'idée. Oui, la pensée d'abord! et, quand nous parlons du progrès par la pensée, nous en-

tendons le développement de l'idée morale par un sentiment plus élevé de la dignité humaine, de la faculté esthétique par la contemplation du beau, de la raison par l'étude de la vérité.

Dans les discours de distribution de prix, on appelle cela : « Former le cœur et l'esprit de la jeunesse. » Soit! adoptons, je le veux bien, cette vieille formule, usée maintenant jusqu'à la corde. Reste à voir si, dans l'état actuel de l'enseignement, l'expression n'est pas un peu hyperbolique.

Ce qui est vrai, c'est qu'il y a dans ces études littéraires un principe si fécond et si salutaire que, même mal faites, elles éveillent, jusqu'à un certain point, la pensée et la réflexion. Pour en revenir à notre jeune rhétoricien, que nous avons laissé sur la sellette, nous avouerons sans peine qu'il a retiré de ses études des anciens certaines idées larges et élevées que n'ont pas ceux qui sont restés complétement étrangers à l'antiquité classique. Son esprit a profité à cette école. On ne s'approche pas impunément d'Homère et de Virgile. L'idéal s'impose en dépit de toutes les mauvaises méthodes.

Mais, bon Dieu! que les résultats obtenus sont faibles en comparaison de ce qu'ils pourraient et devraient être! Que l'élève, à sa sortie du collége, a peu contracté l'habitude de la pensée sérieuse! D'où vient que nous nous moquons tous, et avec raison, des amplifications que nous faisions en rhétorique? D'où viennent, par exemple, ces regards de mépris que lord Byron, arrivé sur le sol classique de l'Italie, jette en arrière sur les études de sa jeunesse (voir son *Childe Harold*)? Pourquoi tant de plaisanteries amères que nous trouvons à ce sujet dans une foule d'écrivains contemporains? S'il est cependant une chose au monde qui mérite l'estime et le respect de tous, c'est assurément une éducation qui a pour objet de faire de l'enfant un homme vraiment digne de ce nom.

Ces symptômes sont très graves, et un tel état de choses réclame impérieusement l'attention de quiconque s'intéresse à l'avenir de l'humanité.

Différentes causes ont produit cette situation. L'une des principales réside dans le système qui contraint les élèves à passer leur temps à une foule d'occupations inutiles ou à peu près. Quelle in-

fluence saine et fortifiante pour l'esprit peut se dégager de ces exercices puérils, que l'on nomme thèmes latins et grecs, discours latins, versification latine? En quoi ces règles multiplées de la grammaire forment-elles l'esprit ou le cœur? Exercices de mémoire ! dites-vous. Eh ! de grâce, la mémoire la plus humble des facultés de l'âme, mais cependant faculté précieuse et digne de culture, ne pourrait-elle se nourrir d'aliments plus succulents et surtout moins indigestes? Car, enfin, nous avons montré déjà et nous montrerons mieux encore dans la suite que cette multitude de règles grammaticales n'apprend ni le latin ni le grec et ne sert qu'à encombrer l'esprit. Que d'heures perdues à rédiger du latin détestable! Quand on pense que ce temps, si misérablement gaspillé, eût pu être consacré à des études sérieuses et de nature à étendre l'horizon des idées, on s'étonne moins de voir les résultats répondre si peu à ce qu'on attend de l'enseignement humanitaire sous le rapport de la pensée comme sous le rapport de la connaissance des langues classiques.

Si encore il n'y avait que du temps perdu, on s'en consolerait peut-être, bien qu'il soit fort triste de voir ainsi dépenser les années précieuses de la jeunesse. Mais il y a plus : tout le monde a pu constater dans quel style emphatique et maniéré s'expriment la plupart des élèves sortant de l'Athénée. On attribue cela à leur jeunesse, et leur jeunesse y est pour quelque chose, je dois le confesser ; mais ce qui me semble y être pour beaucoup, c'est l'habitude des discours latins, où tout est faux, style et idée. C'est là que notre rhétoricien prend ce ton oratoire et ce style boursouflé, parfaitement ridicules dès qu'on entre dans la vie pratique; c'est là qu'il contracte l'habitude de parler sans idées. Il y a des exceptions, je le sais : mais elles viennent précisément à l'appui de ce que nous disons, car c'est en réagissant contre l'influence du système que certains élèves échappent à ces défauts; les trois quarts y tombent.

On conçoit, après cela, que tant d'esprits ingénieux et distingués, tant d'écrivains de premier ordre ne puissent se rappeler sans un sourire d'ironie ces heures de la jeunesse consacrées à des futilités, à des riens, ces heures de somnolence pour la pensée et d'ennui pour l'esprit. Car, vraiment, j'allais l'oublier, c'est encore là un des beaux

résultats du système : on s'ennuie terriblement, et pourquoi ? Tout simplement parce que l'esprit, qui a besoin d'activité et de pensée, se fatigue à la longue de ces exercices, où les mots sont presque tout et l'idée presque rien. De là cet ennui devenu traditionnel ; de là aussi cette définition donnée par un spirituel écrivain, par Alphonse Karr et digne de trouver place dans le dictionnaire du *Figaro* : « Le professeur est un homme qui vend à la génération qui le suit les ennuis de la génération qui l'a précédé. » Nous sommes loin de partager les opinions d'Alphonse Karr sur la question actuelle ; mais nous devons avouer que, toute exagération mise de côté, il y a du vrai dans cette boutade. Ce n'est pas la faute des immortels génies de l'antiquité ni même du professeur, c'est la faute du système aujourd'hui en usage.

Lorsque plus tard, avec l'expérience que donnent les années, on vient à réfléchir sur ces premières études, qu'arrive-t-il ? Posons en fait d'abord que la plupart ont oublié, deux ou trois ans après les études, le peu de grec qu'ils n'ont jamais su. On leur a dit et redit, en classe et ailleurs, que ces auteurs grecs et latins sont admirables. Les uns le répètent de bonne foi, et cherchent à se faire illusion à eux-mêmes, sans s'avouer qu'ils n'ont jamais su en quoi consistait précisément cette perfection tant vantée. D'autres, pour un motif quelconque, reviennent à ces écrivains, qu'ils lisent en traduction, et s'étonnent de trouver qu'après tout, ces œuvres, même traduites, sont réellement pleines d'originalité et de puissance ; ceux-là regrettent amèrement de ne pouvoir, grâce à leur ignorance de la langue, lier plus intime connaissance avec ces beaux génies, et ils déplorent la faiblesse et l'impuissance de l'enseignement actuel.

D'autres encore — et ce sont les plus courageux, car il en faut, du courage, pour surmonter l'ennui mortel que font éprouver alors les noms seuls de latin et de grec ; — d'autres recommencent entièrement leurs études, désolés d'avoir perdu un temps précieux pour ne rien savoir.

Mais il en est qui, après avoir cru quelque temps et fait croire aux autres qu'ils trouvaient fort beaux les génies d'Athènes et de Rome, se mettent un beau jour à y réfléchir sérieusement et se disent la

main sur la conscience : « Voyons! franchement, avons-nous jamais retiré de ces études autre chose que de l'ennui? Soyons donc sincères une bonne fois, et avouons que jusqu'ici nous n'avons été que les amants platoniques de ces beautés que vantent sans cesse les professeurs. Laissons-les s'extasier tout à leur aise devant ces merveilles; qu'ils les admirent souvent sur la foi d'autrui, comme nous le faisions nous-mêmes et comme nous ne le ferons plus : nous savons désormais à quoi nous en tenir. » Dès lors, la rupture est compléte, et l'on rit dans sa barbe des bonnes gens qui parlent de la perfection des grands écrivains de l'antiquité.

On débite à ce propos certains apophtegmes profonds du genre de celui : « Beaux, mais ennuyeux! » Apophthegmes qui, lancés à propos et dans un milieu convenable, font bon effet. A l'occasion même, on n'hésite pas à se déclarer ouvertement adversaire du grec. Inutile de dire qu'on s'est défait depuis longtemps du style peu naturel dont on a contracté l'habitude au collége, et que l'on croit dû à l'étude des anciens. Erreur profonde, préjugé absurde, s'il en fut! Car la littérature grecque en particulier est la plus simple et la plus naturelle de toutes les littératures.

Vous voyez jusqu'où s'étendent les suites de cette éducation imparfaite. M. Pirmez a signalé la faiblesse des études grecques : ce n'est là qu'un détail. On ne sait pas le grec, c'est vrai. Sait-on le latin? Un peu mieux, je dois le reconnaître; mais pensez que l'on consacre au latin deux fois plus de temps qu'au grec, voyez ensuite les résultats obtenus, et vous conviendrez avec moi que, si le grec est mal étudié, le latin ne l'est pas mieux. Et puis on ne parle que de la connaissance de la langue : pourquoi ne pas parler un peu de ce que gagne la pensée à ces études dans l'état actuel de l'enseignement? Ce dernier point me semble au moins aussi important que le premier.

C'est assez dire que, selon moi, le système doit être examiné sérieusement dans son ensemble, et qu'une réforme radicale est indispensable.

Agréez, etc. V. G.

Liége, 11 décembre 1868.

IV

Monsieur le rédacteur,

Il importe, avant tout, de s'entendre sur le but réel de l'étude des langues anciennes. Une fois ce point déterminé, le choix des moyens sera, par là même, plus facile, et comme nous avons signalé précédemment le vice de l'organisation actuelle, on verra sans peine de quelle nature doivent être les réformes désirées.

Voici en deux mots, selon nous, le but de cet enseignement : *Par l'étude consciencieuse des chefs-d'œuvre des deux grandes littératures antiques, former la jeunesse à la* PENSÉE *et à l'*ART. S'il est un but noble et élevé, c'est celui-là ; s'il existe un enseignement qui soit par son essence destiné à tous les esprits et qui réponde à un besoin général, c'est celui qui poursuit un tel but. Sans vouloir rien préjuger des exigences sociales de l'avenir et des nécessités de l'éducation future, nous sommes intimement convaincus que, dans la société actuelle, l'étude de ces deux admirables littératures est encore appelée à rendre d'importants services à la civilisation. Certes, nous sommes admirateur, et admirateur enthousiaste, de la Bible, de Dante et de Shakespeare ; mais nous pensons que ces œuvres, belles d'une beauté immortelle, ont trop d'escarpements et de précipices, sont trop complexes et souvent trop informes à force de grandeur, pour former jamais en Belgique la matière d'une éducation première, destinée à initier les jeunes intelligences à l'art et à la pensée. C'est aux deux littératures organiques de Rome et d'Athènes, qui ont le mieux résolu ce beau problème artistique : *la grandeur dans la mesure*, qu'il appartient surtout de guider les premiers pas du jeune homme dans cette voie, et de hâter le triple développement de la faculté esthétique, du sentiment moral et de l'intelligence. Par ce caractère de grandeur et de simplicité qui les distingue, elles sont mieux à la portée de tous les esprits et peuvent devenir la nourriture, non pas des forts seulement, mais des intelligences ordinaires. Après cette

étude, le jeune homme peut regarder en face et pénétrer la Bible, Shakespeare et Dante, œuvres non moins admirables, mais moins accessibles à tous ; qu'il étudie alors ces livres immortels, c'est notre plus ardent désir. Ces raisons et d'autres que les limites étroites où nous sommes enfermé ne nous permettent pas de déduire, nous empêchent d'adopter l'avis de ceux qui voudraient faire de l'enseignement du grec un cours facultatif comme celui d'hébreu et de langues orientales. Nous croyons que, dans l'état de choses actuel, l'enseignement du grec et du latin doit faire partie de l'éducation commune, parce qu'il répond à un besoin général des intelligences, la pensée et l'art étant presque aussi nécessaires à l'homme que le pain dont il se nourrit.

Pour que l'étude des langues classiques donne tout ce qu'elle peut donner et fasse de l'enfant un homme, il est évident, comme nous avons dit, qu'elle doit être *consciencieuse*. Mais ici il importe de préciser. Jusqu'à quel point sommes-nous en droit d'exiger que l'élève, au sortir de rhétorique, possède son latin et son grec? Voulez-vous faire des philologues qui connaissent les moindres particularités de la langue? Alors multipliez les grammaires, les discours latins, les thèmes latins et grecs, et vous arriverez, *ut fit*, à dégoûter vos élèves de ces études et à leur remplir la tête de billevesées; car ce n'est pas six ans, mais vingt ou trente, qu'il faut pour connaître à fond le génie et les moindres détails d'une langue ancienne. La philologie, science d'une importance capitale, est la base des profondes études historiques et des discussions religieuses de notre époque. L'avenir du catholicisme dépend peut-être, qui sait? de la solution donnée par la philologie aux grandes questions soulevées actuellement en Allemagne. C'est en partie grâce à la philologie que nous envisageons aujourd'hui l'antiquité sous son vrai jour et mieux qu'on ne le faisait il y a deux siècles. Nous parlons, bien entendu, de la grande philologie, qui ne s'occupe pas seulement des mots, mais qui en use pour scruter l'idée et étudier l'art. Mais, remarquez-le bien, c'est là une science spéciale, qui exige des aptitudes et une sorte de vocation bien décidée. On ne peut donc pas vouloir que tous les élèves soient des philologues. Ils n'ont, du reste, pas le

temps; les uns seront avocats, d'autres médecins, d'autres étudieront les sciences; le professeur seul doit connaître suffisamment la philologie pour en faire servir les résultats à l'explication des auteurs traduits en classe.

On a dit, à tort et en exagérant, selon moi, que l'élève, sans être un philologue consommé, devrait du moins être en état de comprendre *à première vue tous les auteurs* latins et grecs. C'est trop exiger, je le répète. Il y a, je n'en doute pas, des professeurs en Belgique qui savent lire ainsi les auteurs, mais il y en a peu, et cela s'explique; car, quoique ces deux grandes littératures, grâce à leur admirable simplicité, soient accessibles à tous les esprits, il y a dans les œuvres anciennes, outre les difficultés de langue, des allusions à des mœurs, des usages qui nous sont aujourd'hui étrangers et qui, pour être connus, demandent une étude approfondie du monde antique. N'exigez pas de l'élève des connaissances qu'il ne peut avoir.

Ce qu'on peut raisonnablement demander, c'est que le jeune homme, au sortir de l'Athénée, connaisse assez les langues et les littératures de Rome et d'Athènes pour en avoir senti profondément les beautés et compris l'admirable harmonie, et, pour en arriver là, il faut lui rendre cette étude attrayante et ne pas la lui présenter, comme on fait, hérissée de difficultés et de travaux insipides et rebutants. Que l'élève comprenne le génie d'un Homère et d'un Virgile; qu'à travers les mots il ait entrevu l'adorable figure de cette belle antiquité; une fois ces beautés saisies dans toute leur splendeur, une fois cet art exquis pénétré et étudié à fond, soyez certains que le résultat désiré est obtenu, et que l'élève devenu homme fait, n'oubliera plus, même dans le tumulte des affaires, ces amis de jeunesse, et reprendra toujours avec joie son Virgile et son Homère.

Pour qu'il comprenne tous les chefs-d'œuvre (ils ne sont pas si nombreux) et qu'il en saisisse toutes les beautés, deux conditions sont requises. D'abord, il faut traduire cent fois plus qu'on ne le fait, et traduire des ouvrages complets, non plus seulement des fragments. Si on ne sait pas aujourd'hui le grec et si cette étude n'a pas sur les esprits toute l'influence qu'elle devrait avoir, cela vient de ce qu'on ne lit pas assez et de ce qu'on ne se familiarise pas suffisam-

ment avec les mots de la langue, qui restent là comme autant d'obstacles.

En second lieu, on doit, comme nons avons dit, rendre cette étude intéressante en donnant nn enseignement plus littéraire, moins attaché à la lettre morte, et en profitant des grands résultats de la critiqne contemporaine pour faire revivre ces œuvres du passé et les replacer dans leur vrai milieu. Pour que cela soit possible, il faut une transformation radicale de l'enseignement actuel ; il faut supprimer, dans cet enseignement, tous les exercices qui absorbent inutilement le temps du professeur et des élèves, et, loin d'initier la jeunesse à l'art et à la pensée, font qu'il est impossible aujourd'hui de se livrer à une étude sérieuse et de nature à développer les facultés de l'âme.

Voici en trois mots ce qu'on doit faire : multiplier les versions latines et grecques, introduire de plus en plus dans l'enseignement l'élément esthétique et littéraire, bannir le formalisme et la routine, snpprimer tout ce qui ne sert ni à l'art, ni à la pensée. C'est là toute la réforme, et elle est considérable. Nous exposerons dans notre prochaine lettre les applications de ces principes fondamentaux.

Agréez, etc. V. G.

Liége, 12 janvier 1869.

V

Monsieur le rédacteur,

En voyant la faiblesse des résultats obtenus par l'enseignement actuel, des hommes compétents ont proposé d'augmenter d'un an la durée des études humanitaires. Nous ne sommes pas de cet avis, et nous pensons que cette durée est assez longue pour qu'on puisse étudier suffisamment deux langues et retirer de cette étude tous les fruits désirables. Ce n'est pas, selon nous, une question de temps, mais de méthode.

Pour résumer les points que nous avons développés et pour conclure, nous dirons à ceux que la chose intéresse :

Il n'y a pas lieu de supprimer le grec ni le latin, parce que l'étude de ces deux admirables littératures est aussi nécessaire que jamais pour le développement des facultés du jeune homme, et que, dans la société actuelle, aucune autre étude ne peut la remplacer. Supprimer le grec, ce serait enlever à l'esprit moderne un élément puissant de civilisation, et d'ailleurs ces deux littératures anciennes se complètent l'une l'autre et expliquent, en outre, la littérature française, qu'il est impossible de bien comprendre sans elles. Ceux qui voudraient faire disparaître le grec en conservant le latin doivent réfléchir sur l'importance de cette mesure, et penser que si aujourd'hui vous supprimez le grec, les adversaires des humanités profiteront de ce précédent pour demander plus tard, à cor et cris, la suppression du latin, et ils vous y contraindront par la force de la logique, soyez-en sûrs. L'abolition de l'enseignement humanitaire est renfermée en principe dans la suppression du grec; si vous admettez la seconde de ces mesures, la première est irrévocablement décidée. Personne ne nie que l'influence de ces études, si elles sont bien faites, ne soit féconde et salutaire pour l'esprit de la jeunesse. Il faut donc, si elles se font d'après des méthodes défectueuses, supprimer, non les études, mais reformer les méthodes.

Or, il a été constaté par M. Pirmez et par tous ceux qui examinent sans préjugés les résultats de cet enseignement, que les élèves connaissent peu le latin et encore moins le grec au sortir de rhétorique : ce qui fait qu'ils ne savent absolument plus rien, en fait de grec, quelques années après les humanités, et ne peuvent, par conséquent, ni consulter ni relire des auteurs qu'ils sont censés avoir étudiés durant cinq ou six ans.

D'où cela vient-il? De ce qu'on ne lit pas assez les auteurs au collége. Et pourquoi ne lit-on pas assez? Parce qu'au lieu de s'attacher à ne donner que les explications grammaticales et autres, nécessaires pour l'intelligence des auteurs, on traduit souvent avec une lenteur désespérante; non que nous soyons ennemis de la philologie, au contraire; mais nous désirons qu'on s'en tienne au simple

nécessaire, ce qui permettrait de lire beaucoup plus qu'on ne le fait. D'un autre côté, on a conservé les exercices qui ont pour but d'apprendre à parler et à écrire les langues antiques, alors qu'aujourd'hui, à la différence des siècles précédents, il s'agit uniquement de comprendre les auteurs. Ces exercices apprennent peu de latin et de grec ; ils ne sont pas, comme on a dit, une gymnastique, intellectuelle; la meilleure gymnastique c'est d'étudier à fond l'art et la pensée des auteurs. Pour la rédaction, chose très importante, on a [illegible] exercices français, dont on peut augmenter le nombre ; et il est sûr, quoique certaines personnes affectent de regarder comme peu considérable le temps absorbé par les dissertations latines, il est sûr que ces travaux prennent un très grand nombre d'heures. Nous le savons par expérience, et l'importance qu'on y attache dans les examens de gradué et les concours généraux prouve qu'on ne les regarde nullement comme accessoires à l'Athénée.

Nous demandons : 1° qu'on ne fasse plus, dans les cours de langues anciennes à l'athénée, que des versions latines et grecques, et qu'on traduise, si possible, non plus un chant d'Homère ou de Virgile, un livre de César ou d'Hérodote, mais tout Homère et tout Virgile, tout César ou tout Hérodote. Qu'on s'attache plus qu'on ne le fait à l'appréciation des beautés d'ensemble, à l'élément esthétique et littéraire, sans négliger l'élément grammatical, qui est la base de tout. Pour obtenir de plus grands résultats encore, on pourrait, je crois, conseiller le système des lectures à domicile, système qui produit en Allemagne d'excellents résultats. Les examens, qui sont la sanction des études, pourraient être renforcés dans ce sens.

2° En fait de grammaire grecque, qu'on se borne à la lexigraphie pure et simple, telle à peu près que nous la trouvons dans Dübner, en y supprimant certaines remarques générales sur des faits communs à toutes les langues et que l'élève a dû voir dans sa grammaire française ; en ajoutant à cela quelques règles syntaxiques d'une application quotidienne, on a tout ce qu'il faut. Le professeur fera le reste. De même pour la grammaire latine : qu'on fasse table rase de ces innombrables exceptions dont elle est surchargée, et qu'on se contente d'étudier les règles générales de la lexigraphie et de la syntaxe.

Les thèmes latins et grecs pourront être conservés en sixième et cinquième, tout au plus en quatrième, afin de familiariser les élèves avec les formes et les éléments de la langue; mais une fois ces formes connues, et cela doit être en quatrième, qu'on fasse disparaître ces exercices.

Les discours latins sont : 1° inutiles en pratique, puisqu'on n'écrit jamais de latin après la rhétorique ; 2° nuisibles pour l'étude de la langue, parce que les élèves, ne connaissant pas assez l'idiome ancien, sont amenés à n'écrire que du français habillé en latin ou à ne faire que détacher des auteurs des bribes latines pour les encadrer, et le plus souvent fort mal, dans leurs prétendues compositions ; 3° nuisibles pour la pensée et le style, parce que la préoccupation exclusive des mots a pour conséquence nécessaire d'habituer les élèves à des amplifications vides et creuses, à des manières de parler vagues et indécises qui, en définitive, ne disent rien du tout. M. Gantrelle ne voit pas d'inconvénients à ce qu'ils soient abolis. « On pense en Allemagne, dit-il, qu'ils ne conduisent le plus souvent qu'à faire des phrases vides de sens. » C'est aussi notre opinion : qu'on supprime donc les discours latins.

La chose est vraie, à plus forte raison, de la versification latine. travail mécanique, s'il en fut, qui consiste à cheviller, à manipuler des épithètes, à calculer des syllabes, et finalement à écourter, à amplifier, à martyriser une pensée, si pensée il y a, dans une langue imparfaitement connue. Qu'on bannisse les vers latins.

Par ces suppressions, on aura économisé un temps précieux que l'on pourra employer à des études plus substantielles et plus sérieuses. Il ne sera nullement nécessaire d'augmenter le nombre d'heures consacrées au latin et au grec, et l'on sera beaucoup plus versé dans la connaissance des deux littératures antiques. On aura, de plus, fait disparaître des travaux insipides qui dégoûtent souvent les élèves les mieux disposés à étudier. Les jeunes gens seront mis, de cette manière, en communication directe avec ces beaux génies qu'on ne déprécie en certains lieux que parce qu'on ne les a jamais vus qu'à travers une espèce de prisme chargé de la poussière des grammaires volumineuses, des dictionnaires et des *Gradus*. Les

premières difficultés surmontées, les mots connus en partie, on marchera avec plaisir, car l'intérêt qu'inspirera la lecture du livre fera trouver moins dure la nécessité de chercher çà et là des mots dont on ignorera le sens. D'ailleurs, comme on traduira davantage, on connaîtra plus de mots, et les constructions rares et difficiles s'apprendront par la pratique.

Nous désirons vivement qu'on veuille bien prendre en considération les quelques idées que nous venons d'émettre. Elles sont, du reste, partagées par beaucoup d'hommes qui s'intéressent à l'enseignement, et nous constatons avec plaisir que, dans plusieurs des principaux journaux du pays, elles ont été défendues par des professeurs et d'autres correspondants habiles qui ont à cœur le développement de l'instruction.

Agréez, etc. V. G.

Liége, le 10 janvier 1869.

FIN


Vitt.
X